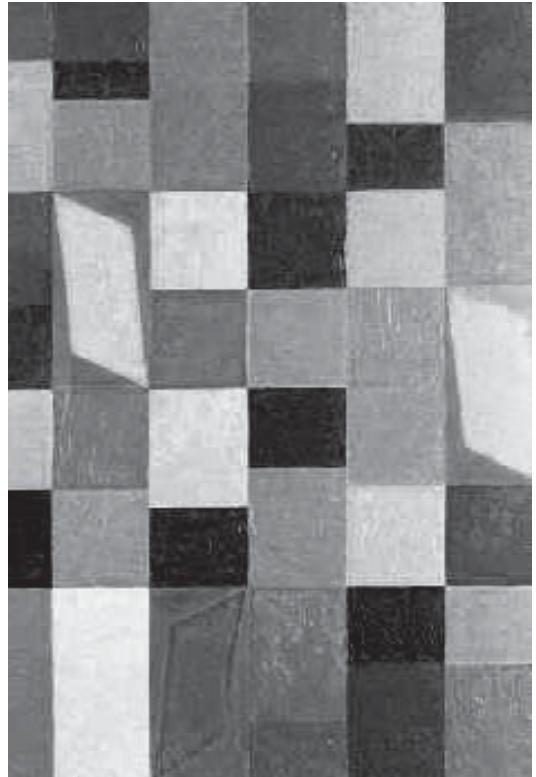


200/201/202

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS **RBEP**



Betty Bettoli

jan./dez. 2001

Volume 82

ISSN 0034-7183
R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 1-274, jan./dez. 2001.

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO**EDITORIAL**

Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO**VISUAL**

F. Secchin

EDITOR EXECUTIVO

Jair Santana Moraes

REVISÃO*Português:*

Antônio Bezerra Filho

Eveline de Assis

Jair Santana Moraes

Marluce Moreira Salgado

Rosa dos Anjos Oliveira

Inglês:

Érika Márcia Baptista Caramori

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello

PROJETO GRÁFICO

F. Secchin

CAPA

Betty Bettoli

Sem título (detalhe), 2m x 1,30m

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Marcos Hartwich

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)410-8438, 410-8042
Fax: (61)410-9441
e-mail: editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br

COMITÊ EDITORIAL

Maria Malta Campos (Coordenadora)

José Marcelino de Rezende Pinto

Rubens Barbosa de Camargo

Vitor Henrique Paro

Walter Esteves Garcia

CONSELHO EDITORIAL

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 – UFBA

Dermeval Saviani – USP

Guacira Lopes Louro – UFRGS

Heraldo Marelím Vianna – FCC

Jader de Medeiros Brito – UFRJ

José Carlos Melchior – USP

Janete Lins de Azevedo – UFPE

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 – UFRJ

Osmar Fávero – UFF

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar

Rosa Helena Dias da Silva – UFAM

Silke Weber – UFPE

Waldemar Sguissardi – Unimep

Almerindo Janela Afonso – Un. do Minho, Portugal

Martin Carnoy – Stanford University, EUA

Michael Apple – Wisconsin University, EUA

Nelly Stromquist – Un. of Southern California, EUA

DISTRIBUIÇÃO

Cibec/Inep – Centro de Informações e Biblioteca em Educação

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61)410-9448

e-mail: cibec@inep.gov.br

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

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

PUBLICADA EM SETEMBRO DE 2003

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

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

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

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

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

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

ISSN 0034-7183

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

■ APRESENTAÇÃO

5

■ ESTUDOS

- Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60:
revisitando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*
Inês Ferreira de Souza Bragança

7

- Entre o ideal e o usual:
a *Didática Mínima* de Rafael Grisi
Maria do Rosário Longo Mortatti

15

- A formação do professor na modalidade a distância:
(des)construindo metanarrativas e metáforas
Oreste Preti

26

- Os cenários futuros como consenso social:
do contrato social ao universo educacional
Alvaro Chrispino

40

- Percepção de professores sobre a educação ambiental
no ensino fundamental
Marcelo X. A. Bizerril
Dóris S. Faria

57

- Classe hospitalar: um olhar sobre
sua práxis educacional
Leodi Conceição Meireles Ortiz
Soraia Napoleão Freitas

70

- O “problema” da “cola” sob a ótica das representações
Mary Rangel

78

- Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino
Alberto Merchede

89

- A escola: um projeto visando ao ensino interdisciplinar
e transversal
Hilda Rabelo de Oliveira
Alberto N. Senapeschi

104

■ AVALIAÇÃO

Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação	117
---	-----

■ ESTATÍSTICA

Gastos com educação no período de 1994 a 1999 Ivan Castro de Almeida	137
---	-----

■ SEGUNDA EDIÇÃO

O problema de formação do magistério Anísio Teixeira	199
---	-----

■ CIBEC

Biobibliografia de Anísio Teixeira	207
Teses e dissertações recebidas	243
Publicações recebidas	259

■ ÍNDICE DO V. 82

Índice de assuntos	261
Índice de autores	268
Índice de títulos	269

■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO

Instruções aos colaboradores	271
Instruções para a elaboração de resumos Reduc	274

Apresentação

Este número triplo da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* procura dar continuidade ao processo de transição iniciado no número anterior, buscando atualizar a periodicidade, respeitar a ordem de publicação dos artigos que já se encontravam aprovados e programados e reviver algumas seções interrompidas em outras fases.

Tal processo de reformulação pretende retomar a identidade original desta que é a mais antiga revista científica de educação em circulação no País, agora com mais de 200 números publicados e, ao mesmo tempo, abrir novas perspectivas de análise e debate sobre a realidade educacional, incorporando temas contemporâneos e revisitando problemas históricos da educação brasileira que, ainda hoje, permanecem como desafios.

Constituído o novo Comitê Editorial, a partir do grupo que, no início de 2003, se reuniu em São Paulo para uma avaliação e um planejamento iniciais do

trabalho, conforme relatado na apresentação do número anterior, a edição da revista vem sendo desenvolvida de forma coletiva, com a colaboração competente dos profissionais do Inep. A formação de um novo Conselho Editorial encontra-se em andamento, visando compor um conjunto amplo e significativo de pesquisadores e educadores, brasileiros e estrangeiros, que colaborem com os dois periódicos, a *RBEP* e o *Em Aberto*.

Nesta fase de transição, as tarefas, tanto práticas como acadêmicas e políticas, parecem se avolumar, à medida que todas as facetas de uma revista com longa história vivida vão se dando a conhecer e demandando respostas. Sugestões, críticas e principalmente bons artigos são bem-vindos para a equipe que assume essa honrosa responsabilidade no atual momento.

Maria Malta Campos
Coordenadora do Comitê Editorial

Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*^{*}

Inês Ferreira de Souza Bragança

Palavras-chave: memória; docência; formação de professores.

Resumo

O presente artigo busca concepções sobre docência e formação em artigos publicados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) na década de 60, com a perspectiva de capturar alguns lampejos do passado, de momentos de perigo, densos de contradições e de possibilidades para a educação brasileira. Para tanto, primeiramente, mergulhamos no estudo de artigos que tratam das referidas questões, para, em um segundo momento, analisarmos as relações da problemática tal como foi posta naquele contexto e como se apresenta nos desafios atuais.

Apresentação

Buscando concepções sobre docência e formação, visitamos alguns artigos sobre a formação de professores de Ensino Fundamental na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), publicados na década de 60,¹ com a perspectiva de trazer alguns lampejos do passado, de momentos de perigo, densos de contradições e de possibilidades para a educação brasileira. Walter Benjamin ilustra esse processo com a imagem do *Angelus novus*, de Paul Klee, que, ao mesmo tempo que olha o passado, é arremessado para o presente (Gagnebin, 1993). Assim, encontramos na literatura questões que se colocam, ainda hoje, como desafio para aqueles que produzem a profissão docente.

A década de 60 constituiu, portanto, um período histórico de muitas tensões e possibilidades para a sociedade brasileira e para o sistema educacional. E, nesse contexto, que concepções sobre docência e formação são veiculadas pelo ideário educacional? Que referenciais teóricos fundamentam essas proposições? Quais os principais

problemas e quais as alternativas para a formação de professores propostas pela literatura educacional? Como esses problemas se colocam, hoje, no campo educativo?

Para tanto, primeiramente, mergulhamos no estudo de artigos produzidos na década de 60 que tratam das alusivas questões, para, em um segundo momento, analisarmos as relações da problemática tal como foi posta naquele contexto e como se apresenta nos desafios atuais.²

Lampejos da literatura estudada³

Lourenço Filho, em 1960, afirma que a concepção social sobre o professor e seu trabalho encontra-se mediada pelo momento histórico. Desta forma, "transitamos dos figurinos sociais, de quase exclusiva concepção técnica, para os modelos íntimos que cada professor logre criar em si mesmo, em relação à sua profissão e à sua pessoa, dentro da profissão" (p. 42). A análise dos textos procurou, então, compor uma "imagem" sobre o professor e seu trabalho na literatura estudada.

* O presente texto foi produzido a partir do relatório apresentado ao grupo de pesquisa "Destrução e Reinvenção da Escola Pública: Tensões na Formação de Professores", coordenado pela professora Célia Frazão Soares Linhares na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1998.

¹ A listagem dos artigos estudados encontra-se nas referências bibliográficas.

² As questões trazidas pela literatura educacional, bem como a análise desenvolvida, situam-se dentro do movimento múltiplo da história e da produção do conhecimento; revelam-se, portanto, sempre como uma, entre outras possibilidades de análise. Focalizamos a década de 60 e especificamente os artigos publicados pela RBEP que tratam da formação de professores e efetuamos uma análise restrita a este material, definindo, assim, um necessário corte epistemológico.

³ Para apresentação deste item, especialmente o levantamento de problemas, referenciais teóricos e alternativas, bem como para composição das "imagens sobre a docência", foram analisados todos os artigos da RBEP listados nas referências bibliográficas e não somente os que estão diretamente citados no texto.

Problemas, referenciais teóricos e alternativas

A partir da literatura estudada, destacamos três dimensões: um conjunto de problemas que são atribuídos à formação docente, os referenciais que fundamentam as discussões apresentadas e as alternativas propostas naquele momento histórico.

Ressaltamos, assim, como *problemas: a relação teoria e prática*, sendo considerados, nesse caso, a realização de cursos desligados dos problemas da escola primária, o currículo que aponta o desequilíbrio entre a formação teórica e prática, a maioria de alunos que não completam o estudo de metodologia com observações de aula, professores de prática de ensino com pouca experiência nas escolas primárias; a *questão profissional e o currículo*, sendo debatidos os problemas das escolas normais que não desenvolvem o espírito profissional, do conteúdo que oferecem ao aluno como não adequado às variáveis necessidades dos alunos ou às exigências atuais da profissão, dos currículos enciclopédicos, do número de disciplinas como muito grande e dificultando não só um estudo aprofundado que ofereça condições de articulação interna, mas também com os problemas da profissão; finalmente, o *abandono do curso e do magistério, dificuldade dos professores com os problemas infantis, necessidade de maior acompanhamento dos professores novos, grande número de professores leigos*.

Os problemas destacados sinalizam uma concepção de educação e de formação docente, e muitos desses problemas se recolocam em diferentes contextos históricos. Destaca-se a questão da dificuldade de articulação teoria e prática, que tem sido recorrente na literatura educacional sobre a formação de professores. Os currículos enciclopédicos, com um excessivo elenco de disciplinas, apontam para uma ênfase na formação geral que não vem permeada por uma relação dialética com a prática educativa, com o contexto social e com as exigências da profissão.

Registra-se o fenômeno da "evasão de professores", que hoje se manifesta de forma acentuada no sistema educacional brasileiro. Naquele período histórico, as normalistas abandonavam os cursos pela falta de tempo, pelos encargos familiares, e 50% dos alunos e alunas cursavam sem ter interesse de dedicar-se à profissão.

Havia procura dos cursos normais pela classe média,⁴ e o ofício de professor representava *status social*; hoje, os baixos salários, a imagem social do trabalho docente e as condições de trabalho levam ao abandono da profissão.

Quanto aos *referenciais teóricos*, observamos uma ênfase nos estudos psicológicos. Questionados quanto às dificuldades da prática docente, os professores destacam os "problemas infantis" como dificuldades de aprendizagem, de comportamento e disciplina em geral. Não há menção a questões da prática pedagógica ou de natureza cultural e social, já que a Psicologia vem como a ciência que pode dar suporte para análise do fenômeno educativo.

Os textos analisados apresentam um caráter de denúncia da situação existente, apontando, contudo, para poucas propostas de intervenção. Como *alternativa* para a formação de professores, registra-se referência à extinção da nomeação de leigos e organização de instituições destinadas à formação do magistério, em regime intensivo, preparando professores para locais carentes. Diante da problemática dos altos índices de evasão e repetência, a solução apontada é para o preparo profissional do professor.

Não há como deixar de estabelecer, de imediato, correlação entre os índices de repetência e evasão e a situação já exposta, relativamente à qualificação do professorado no Brasil.

Não há, porém, a menor dúvida de que, entre as várias razões que determinam a evasão escolar, temos a de que o próprio professor não consegue atrair e reter o aluno... (Pinheiro, 1966, p. 22).⁵

Há uma certa tendência de culpabilização do professor quanto aos problemas do sistema educacional. Nesse sentido, a formação continuada vem como uma resposta linear à problemática da escola, panacéia que pode resolver todos os males.

Imagens da docência

Os textos trazem, também, uma imagem sobre o trabalho docente, que se define especialmente por características atribuídas ao professor.

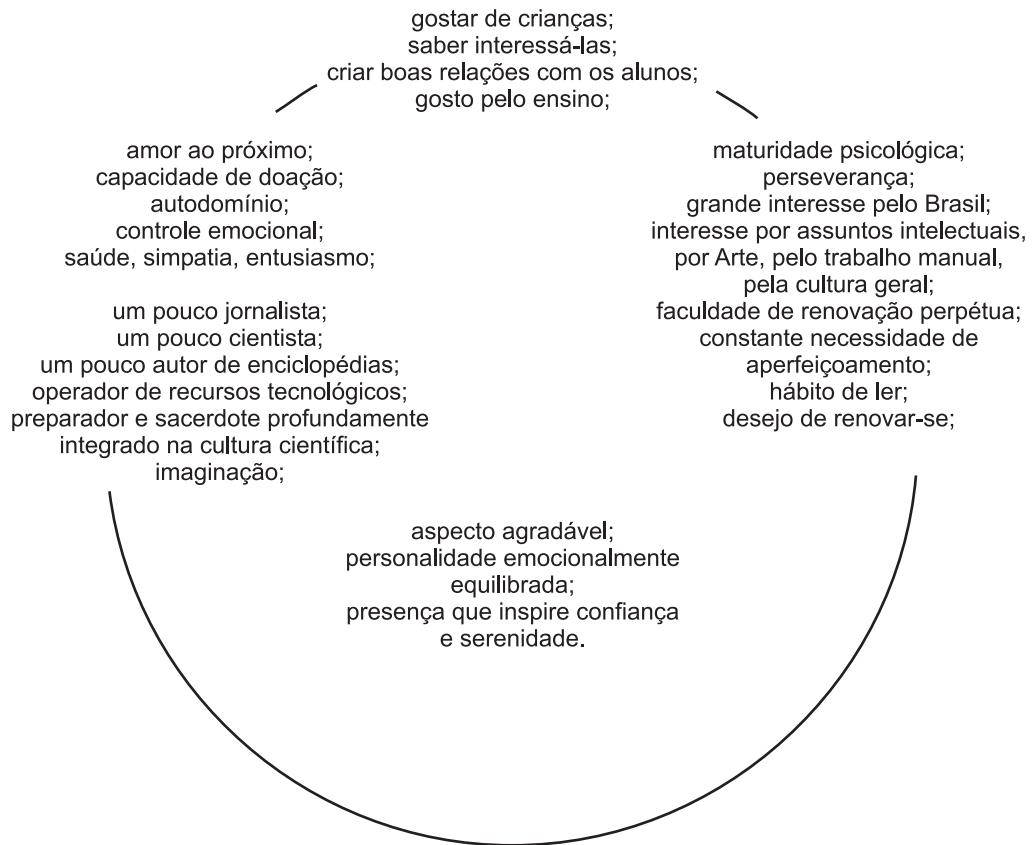
... o professor há de ter energia e paciência; prazer em comandar e desejo de servir, capacidade de afirmação e, algumas

⁴ "... em relação à inserção de classe, os professores primários têm estado vinculados, historicamente, às classes médias e que esta categoria teve uma movimentação de frações dessa mesma classe social: no século passado, eram recrutadas entre as mulheres das camadas pobres, órfãs abrigadas em instituições de caridade, posteriormente filhas de famílias das classes médias urbanas, nas décadas de 40, 50 e 60, entre famílias cujos chefes executavam trabalhos não-maanuais e possuíam renda familiar alta, e, na década de 70, entre mais baixas dessa mesma classe" (Pessanha, 1994).

⁵ O texto *Treinamento, formação e aperfeiçoamento do professor primário e o Plano Nacional de Educação*, de autoria da professora Lúcia Marques Pinheiro, constitui "informe elaborado pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais para a II Conferência Nacional e Educação", sob a orientação da referida autora (Pinheiro, 1966).

vezes, capacidade de dissimulação. Há de reunir, enfim, alguns poderes angélicos e outros demoníacos... (Lourenço Filho, 1960, p. 49).

Das características citadas nos artigos estudados, destacam-se:



Essas definições do professor sinalizam uma imagem do trabalho docente como uma "doação pessoal", em que alguns dos elementos são traços do temperamento, da aparência, do estilo pessoal de relacionamento com as pessoas. O elemento "sacerdotal" da profissão docente é explicitamente descrito, havendo fortes referências a elementos da moral cristã. O professor/professora deve ter características que apontem para o autodomínio, o controle emocional e maturidade intelectual. Observa-se uma tendência generalista que inclui arte, trabalho manual, cultura geral, ciência e os recursos tecnológicos. O professor/professora deve ter o desejo de constante aperfeiçoamento, o hábito de ler e muita imaginação.

Os textos trazem, ainda, referências que definem o trabalho docente como uma tarefa fundamentalmente feminina, em que "a mestra representaria o papel de mãe" (Rosas, 1967, p. 126).

A superioridade feminina no ensino, que é incontestável, sobretudo no grau primário, advém de maior intuição psicológica da mulher, sua mais fina sensibilidade ou sentido estético (Lourenço Filho, 1960, p. 49).

... que o magistério é carreira própria para a mulher em vista de "instinto maternal", da paciência e docilidade femininas (Realizações..., 1962, p. 119).

As características citadas anteriormente se concretizam na imagem da "mãe" ou da "tia", que deve ser doce, amável, sensível e paciente. A professora como "guardiã da moral", responsável pela formação de hábitos como justiça, lealdade, generosidade, tolerância, colaboração, solidariedade, honestidade.

São tarefas da escola primária manter a necessária base de estabilidade social, para que o progresso se faça sem abalos, sem destruição das normas morais... (Realizações..., 1962, p. 108-109).

A tarefa atribuída à escola primária encontra-se com a imagem do(a) professor(a) alinhavada pelos textos, propondo tarefas que visam à formação de sujeitos "conformados" com a realidade social, preparados para defender a estabilidade e o progresso.

Reafirmamos, contudo, que esta é apenas uma das leituras possíveis: uma imagem da docência que foi construída a partir de fragmentos e vem, necessariamente, imersa no contexto histórico que a produziu. Ressaltamos, ainda, que esta se coloca como o referencial mais amplo da política macroeducacional, pois, no cotidiano, os educadores/intelectuais, que constituíam o campo educativo, indicavam combatividade no enfrentamento das questões postas como desafios para a docência e para a formação, desafios estes que se reapresentam hoje e que precisam ser enfrentados.

A formação de professores – leitura a "contrapelo"

Na leitura dos textos, identificamos algumas das questões que ainda hoje se colocam como problemas no campo educativo. Neste item, perseguimos o rastro dessas questões, fazendo o movimento passado-presente. Buscamos uma reflexão sobre docência e formação, e nos parece interessante a confluência de algumas preocupações.

Lourenço Filho (1960) traz a compreensão de uma interdependência entre vida pessoal e profissional, pois, segundo este autor, valorizar a profissão significa valorizar a si mesmo. A literatura nacional e internacional tem apontado para esta questão. Maria da Conceição Moita afirma que a formação é uma ação vital de construção de si mesmo, é a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa: "Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma em interação". Pesquisas realizadas destacam um forte impacto da vida familiar e social sobre a vida profissional dos professores. O espaço profissional é aberto a outras experiências, sendo fonte de conflito, tensão, mas também de enriquecimento. Identidade pessoal e profissional estabelecem uma variedade de relações que produzem autocriação e transformação (Nóvoa, 1992a, p. 114-115 e 131).

Há uma ênfase no aperfeiçoamento dos professores no sentido de desenvolvimento da "consciência profissional". O aperfeiçoamento é conceituado como "uma ação *continuada e progressiva*", e deve, segundo Lourenço Filho (1960, p. 42), constituir cursos e estudos nas próprias escolas. O conteúdo desses cursos deve estimular a ampliação da cultura dos professores. Esta ênfase no "aperfeiçoamento de professores" vem ao encontro das pesquisas atuais que enfatizam o processo de construção continuada da formação docente, que se desenvolve, prioritariamente, no cotidiano da escola.

O processo de "investigação ativa" vem, na literatura estudada, como um instrumento que visa transformar a situação concreta existente. "O que temos exatamente de fazer? É isso que, realmente, estamos fazendo? Se não estamos, por que tal acontece?" (Lourenço Filho, 1960, p. 45-46). A proposição da "investigação ativa" nos reporta ao processo de reflexão-na-ação, formulado por Schön (Nóvoa, 1992b), segundo o qual o professor é um intelectual que atua promovendo a revitalização da prática. O professor permite ser surpreendido pelo que o aluno faz, reformula o problema e efetua uma nova experiência. Este é o processo no qual o professor encoraja a confusão do aluno e a sua própria confusão, no sentido de promover a aprendizagem e a ressignificação constante das práticas pedagógicas. A atitude de estudo permanente é característica da ação docente.

Lourenço Filho (1960, p. 52) estabelece ciclos no trabalho docente, segundo o qual seria preciso, no mínimo, cinco anos para ser bem classificado numa escala de eficiência; essa posição é mantida até o vigésimo ano e a partir daí se começa a declinar. De acordo com a perspectiva dos "ciclos de vida profissional", os professores passam por diferentes fases ou etapas.

Todas elas têm características próprias, havendo, porém, a considerar que uma nova fase pressupõe a alteração das características da anterior e a assunção de novas características, fruto, muitas vezes, de circunstâncias aleatórias, e que em cada fase essas características se organizam de modo específico, por referência às fases anteriores e às que se seguirão (Gonçalves apud Nóvoa, 1992a, p. 148).

Por meio de uma pesquisa, Gonçalves (apud Nóvoa, 1992a, p. 164) definiu cinco etapas na carreira docente. Os primeiros

quatro anos são o "início" da profissão e se caracterizam pelo choque com o real e a descoberta de um mundo novo. Nesse momento, misturam-se a falta de preparação, condições difíceis de trabalho, alinhando-se a uma luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão.

Entre os cinco e sete anos, podendo prolongar-se até os dez, registra-se um momento de "estabilidade", onde o(a) professor(a) alcança confiança na gestão de ensino-aprendizagem e a satisfação pelo trabalho. Oscilando entre 8 e 15 anos, há um período de "divergência", de desequilíbrio, em que uns procuram investir na profissão e outros demonstram cansaço e saturação. A quarta fase caracteriza-se pela serenidade (entre 15 e 20-25 anos), fruto de queda do entusiasmo e um certo distanciamento afetivo. De 31 a 40 anos de serviço há, para alguns, uma "renovação do interesse", demonstrando-se entusiasmado para continuar e aprender coisas novas, e, para outros, uma fase de desencanto, em que só se espera a aposentadoria. Confrontando-se as proposições de Lourenço Filho (1960) e Gonçalves (Nóvoa, 1992a), observamos a confluência de interesses na análise da trajetória docente.

Encontramos no texto de Pinheiro (1966, p. 26) outra problemática que ainda hoje se coloca de forma visível e é recorrente na literatura educacional:

É evidente que a pedagogia encontrada nas escolas primárias não assimilou as contribuições científicas de nosso tempo, o espírito da moderna filosofia da educação, as técnicas que influem na arte de ensinar o espírito de investigação e de aperfeiçoamento contínuo.

A questão colocada nos reporta à fragmentação no campo pedagógico e ao atravessamento entre teoria e prática. Se, por um lado, as temáticas desenvolvidas em pesquisas educacionais se distanciam da escola básica, por outro, as produções existentes não passam por um processo de validação social, já que chegam à escola e caem no vazio, pois o professor é tido como mero executor.

Linhares (1991) sinaliza o "abismo entre a intelectualidade acadêmica e a escola básica":

Esta distância entre os que pensam e fazem a educação escolar esteriliza a pesquisa, tornando-a artificial, pois a impede

de penetrar na problemática viva da escola, de conviver e confrontar-se com a realidade pedagógica que se constitui como prova efetiva da validade das teorias.

A literatura internacional destaca que a "profissionalização do saber na área das Ciências da Educação" traz a desvalorização dos saberes experenciais e práticos dos professores, aumentando a distância da produção do saber pedagógico do cotidiano escolar (Nóvoa, 1992b, p. 27).

Popkewitz (1992), no artigo "A profissionalização de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial", destaca que o século 19 divulgou a concepção de profissionalização e sua referência à posse de conhecimentos teóricos especializados. Nos EUA, especialmente no campo educativo, este processo se concretizou no século 20, quando "a ciência legitimou a organização do trabalho sobre o currículo e a aprendizagem, numa estratégia para racionalizar o conhecimento dos professores sobre a prática pedagógica". Foi a Psicologia Cognitiva que veio direcionar "o modo como os professores pensam e refletem sobre sua prática" (Nóvoa, 1992b, p. 43 e 45).

Compreendemos a formação continuada de professores no cotidiano da escola como uma alternativa para este processo (Souza, 1997). Por meio de movimentos individuais e coletivos, os professores produzem uma rede de interdependências e saberes pedagógicos que podem revitalizar as práticas. Nesse movimento, o registro assume um papel fundamental, pois constitui a memória da escola e a afirmação dos saberes dos professores.

Pinheiro faz uma relação entre memória e formação de professores nas seguintes afirmações:

Como esperar que se tornem educadores e não meros repetidores ao que aprenderam em suas escolas primárias quando alunos?

A Pedagogia ativa não é usada e nisto reside, sem dúvida, uma das dificuldades que encontram os professores em aplicá-las na escola primária. Embora tenha notícia ou conheça teoricamente os métodos de ensino mais atualizados, o professor – que os não exerce suficientemente durante a formação – quando se vê diante das classes primárias volta às práticas rotineiras de seu tempo de aluno, que estão mais bem integradas em seu comportamento (Pinheiro, 1966, p. 35-36).

A formação de professores passa pelos arquivos da memória e começa muito antes da opção pelo magistério como profissão, pois desde cedo aprendemos com nossos professores e professoras formas de lidar com a dinâmica da escola e da sala de aula e formas de concretização do currículo. É preciso ressignificar esses anos escolares, as histórias surpreendentes boas e ruins que vão se acumulando, constituindo imagens sobre o ofício de professor.

Para refletir

Este trabalho busca "indícios e sinais" (Ginzburg, 1989) sobre o professor e seu trabalho, indícios que nos instigam e se desdobram em outras perspectivas de pesquisa.

A reflexão aponta para o quanto a imagem sobre o ofício docente vem marcada pelo contexto e pelos referenciais históricos que a produziram. Apesar das marcas diferenciadas entre a produção da década de 60 e as pesquisas contemporâneas sobre docência e formação, é possível, contudo, identificarmos questões que se entrelaçam e que ainda constituem desafios do campo educativo.

Ao escovar a história a contrapelo, tecemos um movimento passado-presente-futuro, trazendo faíscas na literatura da década de 60, que se traduzem em questões ainda presentes e que nos ajudam a olhar o futuro. Qual a imagem que hoje tecemos sobre o professor e sua formação? Quais as relações desta imagem com os antecedentes históricos que impregnam nosso olhar sobre o ofício docente? Como reconstruir nossa imagem docente no espelho?

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (Org.). *Multiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 9.394/96). Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Histórias e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- _____. *Walter Benjamin*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: MITOS, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1994.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. *A escola e seus profissionais: tradições e contradições*. Rio de Janeiro: Agir, 1989. p. 15-43 e 65-84.
- _____. *Sujeito histórico e memória cultural: contradições e desafios*. Rio de Janeiro: UFF, 1995. 13 p. Mimeografado.
- LINHARES, Célia Frazão Soares et al. Mestrado em educação e escola básica: um encontro necessário. *Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 2, p. 59-68, jul./dez. 1991.
- NÓVOA, Antonio (Org.). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1995a. p. 29-41.

- _____. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1995b.
- _____. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992a.
- _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.
- _____. *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995c.
- PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.
- POPKEWITZ. A profissionalização de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Jeferson I. da. *Formação do educador e educação política*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Produção, conhecimento e educação: a conexão que falta. *Educação e Sociedade*, v. 31, p. 79, dez. 1988.
- SILVA, W. C. *A criação dos institutos superiores de educação no Brasil*: alternativa superior para a formação de professores. Caxambu, MG, 1999. Texto apresentado na 22ª Reunião da Anped.
- SOUZA, Inês F. de. 1994. *Universidade e escola básica*: construindo a unidade dialética entre intelectualidade e a prática pedagógica. Niterói: UFF, 1994. Monografia.
- SOUZA, Inês Ferreira. 1997. *A produção do saber docente na escola*: possibilidades emancipatórias da narração na formação permanente do educador. Niterói, 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.

Bibliografia consultada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

- CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. Formação do professor primário no Brasil. RBEP, v. 52, n. 115, p. 113-136, jul./set. 1969.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Aperfeiçoamento do magistério. RBEP, v. 33, n. 78, p. 39-56, abr./jun. 1960.
- PINHEIRO, Lucia Marques. Aperfeiçoamento dos professores primários. RBEP, v. 40, n. 92, p. 52-62, out./dez. 1963.
- _____. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação. RBEP, v. 46, n. 103, p. 10-64, jul./set. 1966.
- REALIZAÇÕES da Divisão de Aperfeiçoamento do magistério do C.B.P.E. em 1961. RBEP, v. 37, n. 86, p. 129-138, abr./jun. 1962.
- ROSAS, Paulo. Exame psicológico de candidatas ao magistério primário de Maceió. RBEP, v. 48, n. 107, p. 111-155, jul./set. 1967.
- TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. RBEP, v. 40, n. 92, p. 10-19, out./dez. 1963.
- _____. O problema de formação do magistério. RBEP, v. 46, n. 104, p. 278-287, out./dez. 1966.

Inês Ferreira de Souza Bragança, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/Uerj) e da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

isouza@nitnet.com.br; inesfsb@estacio.br

Abstract

This article searches for conceptions on teaching and education in articles published by Inep magazine in the 60s decade. This movement had as perspective to apprehend some flashes from the past, flashes of dangerous moments, dense with contradictions and possibilities for Brazilian Education. In order to that, we deeply focused into the study of articles that are related to those issues, so that, in a next step, being able to analyze the relations of the problem as it was placed at that context and how they are presented in today challenges.

Keywords: memory; teaching.

Recebido em 12 de julho de 2002.

Aprovado em 24 de junho de 2003.

Entre o ideal e o usual: a *Didática Mínima* de Rafael Grisi

Maria do Rosário Longo Mortatti

Palavras-chave: didática; formação de professores; história da educação; Rafael Grisi.

Resumo

Com o objetivo de contribuir para a compreensão do processo histórico de constituição da Didática como campo de conhecimento e disciplina acadêmico-científica, no caso brasileiro, apresentam-se, neste artigo, os resultados da análise dos aspectos constitutivos da configuração textual de *Didática Mínima* (1952), de Rafael Grisi (1909-1998), os quais permitiram compreender o lugar do livro nesse processo histórico e as razões pelas quais pode ser considerado representativo de um importante momento de constituição da Didática enquanto campo de conhecimento e disciplina acadêmico-científica, que se caracteriza pela permanência do caráter técnico, instrumental e normativo da Didática, o qual passa a ser questionado a partir dos anos de 1980.

Introdução

No Brasil, especialmente a partir do início dos anos de 1980, passou-se a denunciar sistematicamente a crise de identidade da Didática como campo de conhecimento e disciplina acadêmico-científica e a se propor, programaticamente, sua revisão. Conforme se pode depreender da tendência predominante nas discussões e proposições engendradas a partir de então, a busca de novos rumos assim como de redefinição de temas, objetos e abordagens está diretamente relacionada, sobretudo, com a justificativa de necessidade de ruptura com os modelos técnico-instrumentais produzidos no passado (recente) e que se propõe que sejam superados, a fim de se construir uma Didática fundamental, porque comprometida com um projeto político de transformação social e em cujo âmbito devem-se articular coerentemente teoria e prática educativas.

No entanto, se tem havido certo consenso em relação à necessidade de questionamento e revisão da Didática, o

mesmo nem sempre ocorre em relação à justificativa apresentada para sua revisão. A esse respeito, destaco a posição de Soares (1985), segundo a qual, embora correta, essa justificativa para a necessidade de revisão da Didática não é a única nem a mais importante, dada sua paradoxal relação com a própria natureza instrumental, normativa e pretensamente neutra, a partir da qual se constituiu historicamente o conteúdo da disciplina.

De acordo com essa posição de Soares, negar a natureza historicamente constituída da Didática é negar a própria disciplina; e propor novos rumos, desconsiderando esse paradoxo básico, pode "transformar a revisão da Didática em mera invasão de outras áreas", mediante mero enxerto da "análise social e perspectiva política no conteúdo instrumental e normativo" (p. 40) dessa disciplina. Por essas razões e, talvez, já como um prenúncio da tendência de valorização da abordagem histórica dos problemas educacionais, que se observa especialmente a partir da última década do século 20, essa

pesquisadora propõe que uma "revisão da Didática deveria começar por uma reflexão sobre sua história, para, a partir dessa reflexão, redirecionar sua história" (p. 40).

Concordando com a proposição de Soares, penso que são também muito relevantes e mesmo necessárias, do ponto de vista da compreensão da especificidade e identidade da Didática assim como dos problemas do presente e visando ao redirecionamento histórico, pesquisas a respeito do passado (recente) das tematizações nesse campo produzidas por brasileiros, muitas das quais, a despeito dos esforços de renovação, continuam operantes nas representações e práticas tanto de professores de Didática quanto dos professores por eles formados.

A análise da produção acadêmica sobre o tema permite verificar, no entanto, que, certamente em decorrência de tantas urgências específicas, as "pesquisas de intervenção" que enfocam alternativas para a pesquisa e ensino da Didática são mais numerosas e recorrentes, comparativamente às de fundo histórico. Em relação a estas últimas, na produção acadêmica veiculada sob a forma de livros, teses ou artigos, encontra-se: ora uma revisão, de caráter panorâmico, da produção intelectual, dos ideários didático-pedagógicos e suas relações com os diferentes contextos políticos e econômicos (Oliveira, 1988; Candau, 1983; Veiga, 1988a; Libâneo, 1984; Marin, 1989); ora a tematização mais direta da origem e do desenvolvimento da Didática no Brasil (Veiga, 1988b; Garcia, 1995, 1994; André, 1992; Castro, 1992; Carvalho, 1992; Nadai, 1991).

Desse segundo tipo de pesquisas, destaco a de Garcia (1995, p. 81-82), que distingue "três momentos da evolução da Didática em termos da delimitação do seu campo de estudos e de práticas", a saber:

1) "primórdios da constituição da Didática no ensino superior brasileiro", sem distinção entre Didática Geral e Especial;

2) mais nitidamente perceptível a partir de meados dos anos de 1950, "em que o campo passou a delimitar mais claramente como seu objeto de estudo e práticas a direção técnica da aprendizagem", consolidando-se no interior das faculdades de filosofia, adquirindo maior autonomia em relação a outras áreas e disciplinas do campo pedagógico e tendo acentuado seu caráter instrumental e normativo, sob a influência de uma abordagem psicológica (com gradativo enfoque experimental); e

3) divisão do campo, no início dos anos de 1960, com a criação da disciplina Prática de Ensino, "que incorpora os conteúdos e preocupações antes tratadas pelas 'didáticas especiais'", e que resulta no desprestígio da disciplina Didática (Geral) e dos profissionais envolvidos, assim como na gradativa perda de hegemonia do discurso sobre o ensino, que privilegiava aspectos eminentemente instrumentais e técnicos dessa atividade, decorrente do engajamento da Didática – sob a influência do movimento da Tecnologia Educacional mas ainda acompanhados dos princípios escolanovistas –, na "busca da racionalização, da eficiência e da produtividade do ensino", levando às últimas consequências o caráter técnico e instrumental com que já se vinha afirmado nos anos anteriores.

Entre os aspectos enfocados pela pesquisadora ao longo desse processo, encontram-se livros escritos por brasileiros que, ao lado da bibliografia então utilizada – na sua quase totalidade estrangeira –, funcionavam como manuais de ensino para essa disciplina. Mediante análise dos manuais *Ciência e arte de educar* (1955), de Filocelina da Costa Matos Almeida, e *Sumário de Didática Geral* (1957), de Luiz Alves de Mattos, a pesquisadora apresenta significativas reflexões sobre os problemas históricos envolvidos na constituição do campo e da disciplina, no Brasil.

A partir do exposto e com o objetivo de contribuir para a busca de novos rumos para a pesquisa e o ensino da Didática no Brasil, mediante compreensão de seu processo histórico de constituição como campo de conhecimento e disciplina acadêmico-científica, optei por analisar o livro *Didática mínima* (1952a), escrito pelo professor Rafael Grisi (1909-1998) e que pode ser considerado um dos primeiros manuais de ensino de didática escrito por autor nacional. Embora não tenha ainda merecido estudos sistemáticos, sua produção escrita teve considerável repercussão no que se refere à formação e à prática de professores dos então denominados ensinos primário e secundário, em nosso país, não podendo, portanto, ser negligenciada.

Com base em método e procedimentos derivados da Análise do Discurso, integradamente às abordagens históricas na pesquisa em Educação, a análise do livro em questão centra-se em sua configuração textual (Magnani, 1993; Mortatti, 2000), ou

seja, no conjunto de aspectos inter-relacionados que constituem o sentido do discurso nele produzido. Esses aspectos referem-se a opções temático-conteudísticas e estruturais-formais produzidas pelo autor, em determinadas condições histórico-sociais, a partir de certas necessidades e visando produzir determinados efeitos nos leitores previstos.

Por meio da abordagem histórica e da análise integradora dos aspectos da configuração textual de *Didática mínima*, foi possível compreender, de acordo com a hipótese inicial, as razões pelas quais o livro em questão é representativo de um importante momento de constituição da Didática enquanto campo de conhecimento e disciplina acadêmico-científica, no Brasil, momento esse caracterizado pela permanência do caráter técnico, instrumental e normativo da Didática, o qual passa a ser fortemente questionado a partir dos anos de 1980.

Sobre o autor, sua atuação e sua produção

Rafael Grisi nasceu em 1909 e faleceu em 1998, em São Paulo. Ao longo de sua extensa carreira, atuou, como professor de diversas disciplinas – Psicologia Educacional, História da Educação, Pedagogia, Filosofia Educacional e Didática –, em escolas normais e faculdades de filosofia paulistas.

Didática mínima teve a primeira edição publicada em 1952, pela Editora do Brasil, e, a partir, presumivelmente, da 6ª edição, em 1962, até a 12ª, em 1985, foi publicado pela Editora Nacional, como o volume 84 da série Atualidades Pedagógicas. Além desse livro, em estreita relação com sua atuação profissional, Grisi escreveu, ainda: a monografia *O ensino do vernáculo na escola secundária*, apresentada, em 1938, ao concurso para livre-docente da cadeira Metodologia do Ensino Secundário, do Instituto de Educação, da USP; um artigo sobre as relações entre o método e a cartilha no ensino da leitura, publicado na revista *Educação*, em 1946, e depois em separata; a tese *Pedagogia e utopia: o problema do "método didático universal"*, apresentada, em 1952, ao concurso para provimento da cadeira de História e Filosofia da Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, da USP; e, ao longo dos anos de 1950, um pré-livro e uma cartilha, ambos referentes à alfabetização, intitulados

Lalau, Lili e o lobo... e seguidos de uma série de livros de leitura intitulada *Uma história e depois... outras...*, todos eles destinados aos quatro graus do curso primário, publicados pela Editora do Brasil, na Coleção Didática Infantil – série A Criança e o Livro – e com dezenas de edições.

As explicações do autor

Para análise neste artigo, utilizei dois exemplares do livro *Didática mínima*: o de nº 4.719, da 4ª edição, de 1956, com 104 páginas e formato 21x14, capa dura; e um exemplar não numerado da 10ª edição, de 1978, com 114 páginas, com o mesmo formato, em brochura.

Nas quatro páginas da "Introdução", datada de 1952, que serve também de prefácio e permanece inalterada em todas as edições, o autor explica a origem, intenção, forma e método de exposição adotados e leitores previstos para o livro.

Resultante dos longos anos de sua atuação profissional como formador de professores, Grisi (1956, p. 11-12) apresenta o livro em análise não como um receituário didático, nem como obra para especialistas, nem como a "última palavra" em matéria pedagógica, nem como um novo *Ratio studiorum*; "quando muito será uma 'súmula', à maneira medieval, de algumas *Questiones disputatae*", cuja leitura poderá ser útil tanto para professores primários e secundários, que se dizem leigos em Pedagogia, quanto para estudantes de Didática, "que se interessam por uma orientação 'prática' para suas futuras atividades docentes..."

Nele, encontram-se coligidos observações, comentários, erros e normas pedagógicas, com a intenção tanto de fazer "a Pedagogia descer do céu à terra", em atenção às críticas ouvidas pelo autor nos contatos mantidos com os profissionais de ensino, quanto de apreciar e discutir com os estudantes de Didática os "fatos escolares", sobretudo os relativos à conduta dos professores e falhas em sua formação pedagógica, observados e coligidos por esses estudantes ao freqüentarem, em seus estágios de prática de ensino, classes de grupos escolares, ginásios e colégios.

Censurando o ensino pedagógico e principalmente o de Didática tal como era ministrado nos cursos normais e nas faculdades de filosofia, os professores e estagiários apontam o "divórcio" entre a idealização do ofício do

magistério contida no pensamento pedagógico e a situação concreta de nossas escolas.

Esse ensino – dizem – tem o defeito de sua qualidade: reveste-se quase sempre do caráter "utópico" de toda bibliografia e de todo pensamento pedagógicos: é admirável por seus lineamentos teóricos e generoso em seus propósitos inovadores, não há dúvida; porém, desenvolvendo-se sobre uma "idealização" do ofício magisterial – o que pode ter valor heurístico para reflexão mas constitui também uma fuga à realidade – acaba divorciando-se da situação concreta de nossas escolas e, assim, nenhuma relação visível apresenta com as tarefas que os professores executam diariamente em sua vida prática. O normalista ou licenciado, ao iniciar a carreira, comprehende que tem de abrir caminho com seus próprios meios... Em suma, parece que a Pedagogia das Catedras nada tem que ver com o que se passa efetivamente todos os dias dentro das salas de aula, durante os encontros dos professores com seus alunos (Grisi, 1956, p. 9).

De acordo com o autor, esses problemas se devem ao preconceito "antipedagógico" de grande número de professores que atuam no magistério, especialmente no secundário, onde se observam dois tipos de professores: os que, mesmo tendo tido formação pedagógica, abandonaram as "teorias dos pedagogos", alegando que elas não apresentaram solução para os problemas enfrentados nas relações com seus alunos; e os que, sem formação especializada, ao ingressarem no magistério, foram-se guiando pelo "bom senso" e pela imitação, numa "aprendizagem didática puramente empírica".

O que, em outras palavras, quer dizer: coexistem em nossas escolas, de modo curioso, duas Didáticas: uma, a Didática ideal, a que se contém nos tratados e se preconiza, teoricamente, através das lições dos professores especialistas; e a outra, a Didática usual, a que se pratica nas escolas e, embora profligada violentemente nos tratados e cursos de Pedagogia, como falsa, rotineira, artificiosa, formal etc., permanece e vige de fato nos procedimentos docentes do professorado...

Seria talvez necessário encontrar, entre esses extremos, uma posição intermediária, porventura, uma Didática de emergência ou de transição, isto é, uma didática que, partindo da consideração dos

fatos observáveis em nossos estabelecimentos de ensino, tais como estes funcionam (com sua legislação, seu regime de trabalho, suas praxes e, mais, com as "expectativas de comportamento" dos alunos, dos pais, dos administradores, em relação aos docentes), procurasse dar ao magistério o domínio de normas de ensino e técnicas de influenciar, suscetíveis de promoverem uma melhoria imediata, embora pequena, e progressiva, embora lenta, do rendimento quantitativo e qualitativo do trabalho escolar (Grisi, 1956, p. 10).

Pretendendo criar um "ambiente" de diálogo com seus leitores e estimulá-los ou a tomar partido ou a refletir sobre os preceitos propostos, a forma de exposição adotada pelo autor consiste em "enumeração mais ou menos dogmática de itens que são como 'instantâneos' colhidos nas salas de aula". Adverte, porém, que as "normas coligidas" não são absolutas ou de aplicação universal, cabendo ao professor decidir sobre a "oportunidade de sua observância, completa ou parcial, imediata ou gradativa." (Grisi, 1956, p. 12)

O que pode haver de novo no livro é o método, que ele considera

... oposto ao comumente usado nos manuais de Pedagogia ou de Filosofia, Biologia, Sociologia, Psicologia "aplicadas" à educação. Em vez de, como sucede na generalidade das obras dessas disciplinas, partir dos princípios e conhecimentos sistematizados, para, em seguida, por via silogística indicar as "aplicações" didáticas, este livro parte de fatos e flagrantes das salas de aula e vai, por argumentos explícitos ou por sugestões veladas, à busca dos princípios axiológicos que os embasam e dos conhecimentos científicos de que descendem por filiação lógica (Grisi, 1956, p. 12).

Para encerrar a "Introdução", o autor expõe seu voto de que um dos "defeitos" do livro venha a ser, o mais breve possível, a perda de sua utilidade e atualidade, em decorrência de "os erros pedagógicos nele coligidos e comentados" terem se tornado ausentes das escolas. No entanto, em nota preliminar intitulada "Ao leitor", datada de 1962 e acrescentada ao livro a partir presumivelmente da 6^a edição, já pela Editora Nacional, explica que seu receio e desejo de que o livro logo perdesse a atualidade não se concretizaram. Esgotada a "última

edição", optou por reeditá-la em atenção aos numerosos apelos de professores de Didática e de Metodologia do Ensino assim como de inspetores e orientadores escolares, que encaminharam

... sugestões de retoques e acrescentamentos ao texto, com vistas à sua melhoria ou mais completo ajustamento às necessidades das escolas e aos tipos de leitores – docentes em geral, candidatos ao magistério e estudantes de cursos pedagógicos – aos quais de preferência o livro se destina (Grisi, 1978, p. ix).

A esses apelos juntou-se o empenho do professor J. B. Damasco Penna de incluir o livro na série Atualidades Pedagógicas, por ele dirigida junto à Companhia Editora Nacional.

A partir dessa edição, além da mudança de editora, de projeto gráfico da capa e do miolo assim como do acréscimo do índice onomástico e do número de páginas (120), de acordo com sugestões recebidas, o autor fez "cuidadosa revisão no texto, que se apresenta agora, em algumas passagens, ampliado, e, em outras, inteiramente refundido. A fim de facilitar a leitura, foram afastadas para as notas de rodapé as citações em línguas estrangeiras (Grisi, 1978, p. x). Têm-se, ainda, no texto da Introdução, pequenas modificações, como o uso do itálico para registro das "falas de professores" ouvidos pelo autor e uma nota de rodapé explicando que essa introdução "foi escrita antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tempo, portanto, dos chamados '*Programas Oficiais*'".¹

A estrutura formal do livro

Em ambas as edições – pela Editora do Brasil e pela Nacional –, o conteúdo do livro está ordenado em 15 capítulos, contendo, no total, cem normas, seguidas dos respectivos comentários, os quais somam 77 na 4^a edição e 82 na 10^a edição.

Após o título do capítulo, tem-se, invariavelmente, o "estribilho", em itálico: "Não é aconselhável...", ao qual se seguem as normas, que sintetizam preceitos didáticos. As normas variam entre um e 11 em cada capítulo, sendo todas elas numeradas, introduzidas por reticências, encerradas com um sinal de ponto e vírgula e destacadas com

recuo à esquerda, acrescentando-se o uso do itálico na 10^a edição; algumas normas são acompanhadas de um número entre parênteses, o qual remete a outra norma com conteúdo correlato e/ou complementar.

Os comentários variam entre um e dez em cada capítulo e contêm detalhamento, menos ou mais expandido, dos preceitos didáticos sintetizados nas normas. Por vezes, tem-se apenas um comentário para um conjunto de mais de uma norma; outras vezes, tem-se a apresentação de um comentário para cada norma. Os comentários estão em redondo, e alguns deles são também acompanhados de um número entre parênteses, o qual remete a outro comentário com conteúdo correlato e/ou complementar; são também eivados de grifos, por meio do uso do itálico ou das aspas, que indicam didatização do texto, visando à facilitação da leitura, o que se relaciona com o fato de se tratar de um manual de ensino, destinado a professores ou futuros professores.

A guisa de ilustração da estrutura descrita, apresento a seguir um exemplo da seqüência de título, estribilho, norma e comentários, extraídos do primeiro capítulo da 4^a edição de *Didática mínima*.

I – AS ATITUDES FÍSICAS DO PROFESSOR

Não é aconselhável...

(...)

9... rabiscar a mesa durante a lição ou pisar fragmentos de giz no assoalho;

Não! Não se trata aqui de rabugices didáticos ou de mestre-escola. Trata-se de desmazelos que não convém oferecer como exemplo à imitação dos alunos. Não se diga que o professor tem mais que fazer na sala de aula e não há de estar atentando a "bagatelas"... "De minimis non curat praetor..." é verdade. Mas, em educação, essas coisas mínimas são, muitas vezes, mais importantes do que outras usualmente muito valorizadas e, todavia, pouco valiosas... (Grisi, 1956, p. 14, grifo meu).

Essa estrutura formal permite que, dependendo do interesse, disposição e disponibilidade do leitor previsto, se leiam apenas a seqüência de estribilho e as normas, que constituem um conjunto relativamente autônomo em relação aos comentários, os quais são geralmente longos e de leitura mais demorada.

¹ O autor refere-se aqui à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961.

As notas de rodapé, de caráter bibliográfico ou explicativo, referem-se sempre a aspectos do conteúdo dos comentários. Na 4^a edição, têm-se 32 notas de rodapé, indicadas com asterisco, sendo sete delas explicativas e as demais, bibliográficas; estas contêm, ora apenas a referência (por vezes, incompleta), ora a referência e a citação completa, no idioma original ou em português, do texto citado, parodiado ou parafraseado. Na 10^a edição, têm-se 72 notas de rodapé, numeradas por capítulo, sendo 14 delas explicativas, e as demais, predominantemente bibliográficas. Nas notas explicativas, tem-se expansão e/ou comentário do conteúdo de uma citação, ora explicações sobre etimologia de uma palavra ou expressão citada, ora informações sobre situações práticas vivenciadas pelo autor e que originaram determinado comentário. Nas notas bibliográficas, além da indicação do nome do autor, do título e, muitas vezes, da data do trecho citado, tem-se a citação no idioma original, que, neste caso, foi citado em português, no corpo do texto do comentário.

Ao final do livro, tem-se o Índice Onomástico, contendo 91 nomes, 72 deles citados apenas uma vez – no corpo do texto e nas notas – e 19, duas ou mais vezes, a saber: Sócrates (sete citações); Montaigne, Rabelais e Rousseau (seis citações); Dewey (cinco citações); Claparède, Comenius e Sêneca (quatro citações); Locke e Damasco Penna (três citações); Camões, Hérbart, W. James, Kant, Lourenço Filho, Pitágoras, J. Payot e Platão (duas citações).

Após o Índice Onomástico, apresenta-se a "Relação completa das obras de 'Atualidades Pedagógicas'",² com um total de 132 títulos, entre os quais, como se viu, o volume 84 é *Didática mínima*. Nessa relação, o nome de Rafael Grisi encontra-se ao lado dos de prestigiosos autores brasileiros e estrangeiros que escreveram livros teóricos ou manuais de ensino abordando temas diversos relacionados com a Educação, do ponto de vista do movimento de renovação educacional denominando "Escola Nova". Entre os brasileiros, têm-se, por exemplo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânia Peixoto, A. Carneiro Leão e Onofre de Arruda Penteado; e, entre os estrangeiros, Edouard Claparède, Henri Pierón, Henri Wallon, A. M. Aguayo, John Dewey, Lourenzo Luzuriaga, Roger Cousinet, Paul Foulquié e Hans Aeblí.

O conteúdo do livro

Os capítulos versam sobre assuntos pertinentes ao cotidiano da prática docente, envolvendo:

a) aspectos comportamentais "observáveis" da atividade docente: atitudes físicas e linguagem do professor, governo da classe, atitude diante das perguntas dos alunos, utilização do quadro-negro (capítulos I a IV);

b) aspectos procedimentais relacionados com técnicas e recursos didáticos: perguntas do professor e condução dos trabalhos da classe, utilização do compêndio, do ditado, dos exemplos, do material didático, dos exercícios de fixação e das "chamadas orais" (capítulos VI a XI);

c) aspectos comportamentais intrínsecos à situação de ensino e aprendizagem: a disciplina e a autoridade do professor, os programas, os objetivos e valores do ensino e o diálogo (capítulos XII a XVI).

Em consonância com o método escolhido pelo autor para exposição do conjunto do conteúdo do livro, a ordem de apresentação dos capítulos parte de assuntos relacionados com aspectos mais concretos e observáveis da prática docente até aqueles mais abstratos e teóricos. As cem normas, por sua vez, sintetizam prescrições didáticas, que, como já apontei, visam à discussão e apreciação de "fatos e flagrantes das salas de aula", verificados pelo autor na prática pedagógica de professores e indicativos de "falhas na sua formação pedagógica". E os comentários concretizam os "argumentos explícitos" ou "sugestões veladas", onde se buscam os "princípios axiológicos que os embasam e [os] conhecimentos científicos de que descendem por filiação lógica" (Grisi, 1956, p. 12).

É, portanto, nos comentários que se encontra a reflexão e sistematização lógica dos dados da experiência, dos "fatos escolares" coligidos pelo autor. E é também nos comentários que se encontram, como um dos recursos na busca dos "princípios axiológicos", as citações ou remissões a textos de escritores, filósofos e psicólogos – a estes últimos Grisi se refere, na maioria das vezes, como "pedagogos" –, cujas datas de publicação das edições utilizadas variam entre 1890 (*L'Avenir de la science, de Renan*) e 1958 (*A educação funcional*, de Claparède), muitos deles citados no idioma original (latim, francês, inglês, espanhol).

² A série Atualidades Pedagógicas, publicada pela Editora Nacional, em São Paulo, e dirigida pelo professor J. B. Damasco Pena, é uma das séries da coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, organizada por Fernando de Azevedo; essa prestigiosa série teve grande importância na disseminação do pensamento escolanovista no Brasil. A esse respeito, ver: Pontes, 1989.

Entre os autores citados, alguns parecem com função ora de ilustração de uma situação narrada, ora de "frase-de-efeito", ora de indicação de certa erudição e autoridade de Grisi; outros, porém, parecem com função de fundamentação científica dos argumentos apresentados pelo autor, para justificar as normas e os preceitos didáticos apresentados. É o caso, sobretudo, das citações e remissões a textos e idéias de Sócrates, Montaigne, Rousseau, Comenius, Hérbart, Dewey, Claparède. Do entrecruzamento do pensamento desse conjunto heterogêneo de "pedagogos" derivam os "princípios axiológicos" essenciais em que se baseia a concepção de Didática e as demais concepções correlatas – educação, escola, professor, formação de professor, ensino, aprendizagem, método didático – explicitadas pelo autor.

Entendendo Curso Normal como um "curso técnico *sui generis*, uma vez que tem por objetivo a formação de pessoal habilitado na especialidade de difusão da *cultura geral*", Grisi (1956, p. 88) afirma que

... há uma ou duas "matérias" que constituem, por assim dizer, o núcleo de estudos. São elas: de uma parte a *Didática* (Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino ou da Direção da Aprendizagem) e, de outra, a Pedagogia. A *Didática* visa a dar ao futuro professor, por meio de exercício intensivo em situações de trabalho, tanto quanto possível, semelhantes às da vida profissional, o domínio seguro e esclarecido das técnicas racionais de influenciar cultural e valiosamente o homem imaturo (grifos meus).

Quanto à escola, Grisi (1956, p. 81) a concebe como uma instituição mantida precisamente com a finalidade de "possibilitar a divulgação entre os contemporâneos e a preservação entre os pósteros, dos tesouros da cultura". Atuando nessa instituição, professor e alunos têm funções específicas que decorrem de certa concepção de instrução e de educação defendidas pelo autor:

... ao mestre não cabe povoar de *idéias* o cérebro dos alunos, mas encorajá-los e guiá-los nas aventuras do ato de *ideação*; (...) ao aluno não cabe armazenar *conhecimentos* na forma por que foram verbalmente asseverados por outros, mas experimentar e refletir; (...) a função do mestre em relação ao aluno não é a de *fazer reter*, mas a de *fazer pensar*; em síntese, não só instrução, mas também educação... (Grisi, 1978, p. 112, grifos meus).

Nesse sentido, baseando-se sobretudo nas demonstrações da Psicologia da época e citando Pierre Janet e John Dewey, Grisi (1956, p. 39-40) conclui que:

... pode-se enunciar da seguinte maneira uma lei didática, talvez o princípio fundamental da Didática: *no ato de ensinar-aprender, o que ensina não transmite idéias ao que aprende, mas símbolos, estimula e dirige a atividade da função mental da aprendizagem ou processo de elaboração de idéias do aprendiz*. (...) Na prática este princípio significa: o professor não pode ser apenas um *fornecedor* e o aluno não é um *consumidor* de idéias envoltas em vocábulos. Cabe ao professor – e nisto consiste a prova de seu domínio da genuína "arte de educar" – submeter o objeto de estudo a um *tratamento didático*, isto é, organizar o conteúdo, a exposição, os exemplos, ilustrações, exercícios, experimentos etc. – por forma que, ao oferecer-se aos discentes, apresente as condições necessárias e suficientes à realização do ato de elaboração de idéias claras e distintas acerca do objeto por parte dos alunos (grifos meus).

Em relação ao método didático, opondo-se ao método dedutivo-formal e baseando-se sobretudo em sua apropriação do pensamento de Comenius e Rousseau, Grisi (1956, p. 68) defende que, de acordo com a "boa norma didática"

... deve-se partir dos fatos observados e dos exemplos um por um comentados, para descobrir, por generalização, as leis e os princípios. Primeiro o particular, o concreto, o real; depois o geral, o abstrato, o formular; os dados da experiência, da "aprendizagem informal e empírica", antes da reflexão e da sistematização lógica. Tal é o método científico, tal deve ser o método didático. Nas ocasiões em que o professor procede deste modo, cria, para os alunos, uma situação de trabalho semelhante à do cientista que pesquisa e descobre. A este procedimento, que é uma transposição do método do descobrimento científico para o plano da didática, se tem chamado método da "redescoberta". É o mais fecundo no ensino, uma vez que está de acordo com o ato psicológico – e com a norma lógica – de descobrir e aprender.

Comparando-se essas concepções formuladas por Grisi em *Didática mínima* com as formuladas em sua tese de cátedra *Pedagogia e utopia* (1952b), observa-se que, na

tese, certamente em decorrência de sua destinação a um público leitor especializado, tais concepções encontram-se mais bem fundamentadas e mais expandidas, e, em Didática mínima, tem-se a tentativa de tematização que concretiza, de forma didatizada, os princípios dos "métodos normais" que, na tese, Grisi defende em oposição aos "métodos formais" e "métodos rituais".³

Segundo Grisi (1952b, p. 20), o grupo dos "métodos formais", onde se tem grau máximo de liberdade de ação do professor e do aluno, "inclui os que se caracterizam pelo enunciado de alguns princípios gerais destinados a nortear o pensamento do professor na pesquisa de um plano eficiente e econômico de atividade letiva". O autor aponta como representativos desse grupo os métodos de Sócrates, Rabelais, Comenius, Rousseau, Claparède, Dewey e Kilpatrick, explicitando, assim, as razões por que os classifica como "pedagogos".

E, analisando o pensamento de Rousseau no *Émile*, Grisi (1952b, p. 241) apresenta considerações sobre a "revolução copernicana" proposta por esse "pedagogo", e a consequente mudança no conceito de Didática:

... radical mudança no modo de conceber a educação [e] conduz a uma mudança não menos radical na conceituação de "método didático" e, por consequência, a uma nova maneira de propor e encarar o problema da possibilidade do "método didático universal".

Enquanto, dentro de contextos de vida social mais ou menos estáveis, se pôde supervalorizar a *matéria* de ensino e, como consequência, a memória como "faculdade" de fixação, a Didática pôde ser concebida como a *Arte de ensinar* ou *Arte de transmitir conhecimentos*. Os "*conhecimentos*", súmula extraída da interpretação do mundo e da vida dominante, estavam "feitos" e constituíam a *matéria* de estudo e a razão de ser da escola. O método didático não constituía propriamente problema: *o modo pelo qual o professor devia manipular a matéria para que esta se imprimisse na memória do aluno coincidia com o modo pelo qual o saber se achava compendiado nos textos*.

Mas, desde que uma vigorosa "tomada de consciência" dos fenômenos de instabilidade e mudança da vida social se efetuou, acarretando, na esfera da reflexão pedagógica, o desprestígio da *matéria* e, como consequência, da *memória*, e, em seu lugar, a

supervalorização, respectivamente, das reações do aluno e da *inteligência*, a Didática passou a ser concebida como a *Arte da direção da aprendizagem*, ou seja, como a técnica de organização de situações reais, suscetíveis de promoverem, com profunda força motivadora, as reações do aluno necessárias e suficientes à sua auto-educação (grifos meus).

Ainda em relação ao método didático, Grisi (1952b, p. 262) afirma que "ensinar com método significa ensinar de acordo com as *leis* que presidem à aprendizagem"; nesse sentido,

"... ter método didático" ou ensinar com método significa "racionalizar" a ação docente ou educativa e é na medida em que o professor conheça as "leis da aprendizagem" que poderá ter método e é na medida em que tiver método – no caso, o "método didático universal" – que poderá construir, para cada momento de sua atividade e em face da imensa variedade de situações que esta lhe apresentar – os "métodos" particulares que cada um reclama (p. 264).

Uma "Didática de emergência ou de transição"

Pelo exposto até aqui, como resultado da análise da configuração textual de *Didática mínima*, podem-se formular, à guisa de conclusão, algumas considerações em relação aos sentidos do discurso produzido por Rafael Grisi em *Didática mínima*.

Como já apontei, nesse livro o autor se propõe apresentar uma "súmula", à maneira medieval, de algumas "*questiones disputatae*", expressas por meio de observações, comentários, erros e normas pedagógicas – que não pretendiam ser absolutas ou de aplicação universal, cabendo ao professor decidir sobre a "oportunidade de sua observância, completa ou parcial, imediata ou gradativa" –, apresentadas de acordo com o método indutivo e de forma didatizada, a fim de facilitar a leitura, por parte de professores primários e secundários e estudantes de Didática, e fazer "a Pedagogia descer do céu à terra", em atendimento às críticas ouvidas de profissionais de ensino e estudantes, que censuravam o ensino pedagógico e principalmente o de Didática tal como era ministrado nos cursos normais e nas

³ Segundo Grisi (1952b, p. 21), o grupo dos "métodos formais" inclui os que "se caracterizam pela elaboração de esquemas padronizados da atividade didática. Via de regra, constam de uma enumeração dos 'passos' sucessivos que devem ser percorridos em toda sessão docente." Como representativos desse grupo, o autor aponta os métodos de Ratichius, Pestalozzi, Herbart, Jacotot e Decroly. O grupo dos "métodos rituais", por sua vez, inclui os "que se caracterizam por uma formulação completa, minuciosa e fixa, de toda possível conduta didática [...]. O método se apresenta como o ritual da aula." Como representativos desse grupo, o autor aponta os métodos de Alcuíno, de Basedow e do *Ratio studiorum*, alguns ensaios de Comenius, Froebel e Decroly, e os compêndios, livros didáticos e cartilhas.

faculdades de Filosofia e apontavam o "divórcio" entre situação concreta das escolas e a idealização do ofício do magistério assim como o caráter utópico contido na bibliografia utilizada e em todo o pensamento pedagógico. Em outras palavras, o propósito do autor era buscar, por meio de tematização didatizada e como uma posição intermediária entre a Didática (então) ideal e a Didática (então) usual, uma "Didática de emergência ou de transição", isto é, uma Didática que visasse solucionar o "divórcio" acima apontado.

Problematizando esse sentido pretendido pelo autor, pode-se, porém, atribuir outros sentidos à posição defendida no livro, a partir do entrecruzamento dos pontos de vista tanto do conjunto da produção intelectual e atuação profissional de Grisi quanto da trajetória histórica da Didática no Brasil.

No âmbito da produção e atuação de Grisi – e menos no aspecto cronológico, uma vez que parte significativa de sua produção intelectual data dos anos de 1950, do que no aspecto "ideológico" –, o livro e a Didática nele proposta podem ser considerados como uma espécie de transição entre princípios teóricos "máximos", sintetizados em sua produção acadêmica (sobretudo as teses de livre-docência e de cátedra) dirigida a um público especializado, e preceitos didáticos "mínimos", concretizados em sua produção didática (pré-livro, cartilha e livros de leitura) destinada à utilização, por parte de alunos e professores, em situação de ensino escolar. Nesse sentido, *Didática mínima* funciona como um manual de ensino, e o caráter emergencial da Didática nele proposta deriva da necessidade de o autor oferecer respostas aos problemas práticos detectados, visando à racionalização da atividade docente e a fazer, também, suas idéias pedagógicas "descerem do céu à terra", por meio da flexibilização e relativização de princípios teóricos e a fim de adequá-las à imagem que tinha e à concepção que propunha de professor e de sua formação.

Esse propósito de Grisi encontra-se em sintonia com as reorientações de idéias e práticas no âmbito da Didática,⁴ ocorridas a partir de meados dos anos 50, as quais – a despeito das profundas mudanças sociais e políticas e das enfáticas reorientações no âmbito da educação brasileira, dentre as quais destaco as relativas à legislação educacional⁵ e aos cursos de formação de professores –, tiveram sempre como pano de

fundo, ao longo das décadas seguintes, a permanência do caráter técnico, instrumental e normativo da disciplina e do campo de conhecimento – relacionado inicialmente, com os princípios do movimento da Escola Nova e da psicologia experimental e, posteriormente, sem abandonar aqueles, os do movimento da Tecnologia Educacional – que atingiu suas últimas consequências nos anos 70, gerando, assim, aquele questionamento programático, de acordo com certos referenciais teóricos de cunho sociológico-marxista que adentraram pela cena acadêmica brasileira a partir dos anos 80.

Se pensada do ponto de vista deste presente, essa permanência caracteriza um período que, no âmbito da trajetória histórica da Didática no Brasil, pode ser interpretado como de *transição* entre a definição e a consolidação do caráter técnico, instrumental e normativo e seu questionamento, do qual decorre o movimento de revisão da disciplina e do campo de conhecimento, em busca de sua contextualização social e política.

A sintonia entre os propósitos de Grisi e essas reorientações (sobre o pano de fundo da permanência) de idéias e práticas no âmbito da Didática pode explicar, dentre outros: a também permanência, no cenário educacional brasileiro e no âmbito de uma série editorial de prestígio e ampla repercussão, do livro analisado e a sua utilização como manual de ensino pelos destinatários previstos por mais de três décadas, conforme indica o número de edições que alcançou,⁶ e, decorrentemente, a permanência, no tempo, do conjunto de preceitos didáticos de caráter técnico, instrumental e normativo propostos no livro e centrados em: uma concepção de ensino como direção técnica da aprendizagem; uma concepção de prática docente como, predominantemente, um conjunto de comportamentos e atitudes aconselháveis e desejáveis, para que se efetive a aprendizagem do aluno; uma concepção de professor como executor de um conjunto de procedimentos e técnicas desejáveis do ponto de vista científico; de sua formação como uma questão técnica visando à habilitação legal para execução de projetos pedagógicos oficiais, que buscavam, por sua vez, contemplar certas urgências políticas e sociais, do momento histórico em que foram gerados; e uma concepção de Didática como uma disciplina acadêmico-científica e campo de conhecimento, cujo conteúdo central e objeto de estudo, respectivamente, é o "método didático universal", que

4 A esse respeito, ver Garcia (1995) e as considerações apresentadas na introdução deste artigo.

5 Entre as leis mais significativas, no período, têm-se: Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, e Lei nº 5.692, de 1971.

6 Embora não caiba nos limites deste artigo, a permanência do livro pode ainda ser problematizada por meio de análise comparativa entre este e os demais manuais de Didática que circulavam à época, como, por exemplo, os de Filocelina C. M. Almeida e Luiz A. Mattos analisados por Garcia (1994).

... não somente é possível mas legítimo porque não é mais do que a hábil utilização do conhecimento das leis científicas, derivada da "natureza das coisas" – [e] não pode ser expresso, é óbvio, por um "receituário", "formulário" ou "ritual" didático; somente pode constar de *princípios gerais* normativos, princípios que não são, por sua vez, senão corolários práticos ou técnicos das leis gerais do fenômeno da aprendizagem (Grisi, 1952b, p. 264, grifo meu).

É justamente no que se refere à busca do método didático universal que Grisi busca estabelecer o diálogo entre *Didática mínima* e *Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, de J. A. Comenius (1592-1670), que contribuiu significativamente para a criação da Didática como disciplina e campo de conhecimento autônomos.

Mas é também essa pretendida busca do método didático universal, por meio de uma didática que se apresenta como *mínima* – porque de *transição* e *emergencial*, situada entre a Didática (então) ideal e a Didática (então) usual, constituída de princípios gerais normativos enquanto corolários práticos ou técnicos das leis gerais do fenômeno da aprendizagem e fundada em imagens e concepções pouco elogiosas de professor e sua formação –, que pode ser considerada, paradoxalmente, o principal fator explicativo tanto da *permanência* do livro no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere a sua utilização como manual de ensino pelos leitores previstos, quanto do silêncio acadêmico a respeito do livro e seu autor, que sintetizam e, ao mesmo tempo, contribuem para disseminar um certo discurso sobre e da Didática, alvo de críticas e propostas de superação, especialmente nas duas últimas décadas.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli E. D. A. A evolução do ensino da didática. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 241-246, 1992.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Memórias da prática de ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 247-252, jul./dez. 1992. (Relato).
- CASTRO, Amélia Domingues de. A memória do ensino de Didática e Prática de Ensino no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 233-240, jul./dez. 1992. (Relato).
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- GARCIA, M. Manuela A. *A didática no ensino superior*. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- _____. O campo da didática no ensino superior: um enfoque histórico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 1995.
- GRISI, Rafael. *Didática mínima*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1952a.
- _____. *Didática mínima*. 4. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 1956.
- _____. *Didática mínima*. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1978. (Atualidades pedagógicas, 84).
- _____. *Pedagogia e utopia* (O problema do "método didático universal"). São Paulo, 1952b. Tese apresentada ao Concurso para Provimento da Cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.
- LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1984.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.
- NADAI, Elza. *A educação como apostolado: história e reminiscência* (São Paulo 1930-1970). São Paulo, 1991. Tese (Livre-docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- OLIVEIRA, M. Rita N. S. *O conteúdo da Didática: um discurso da neutralidade científica*. Belo Horizonte: UFMG/Proed, 1988.
- PONTES, Heloísa. Retratos do Brasil: editores, editoras e "coleções Brasiliiana" nas décadas de 30, 40 e 50. In: MICELI, Sérgio (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais; Idesp, 1989. v. 1, p. 359-409.
- SOARES, Magda B. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. *Ande*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 39-42, 1985.
- VEIGA, Ilma P. A. (Coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1988a.
- _____. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma P. A. (Coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1988b. p. 25-40.

Maria do Rosário Longo Mortatti, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e livre-docente em Metodologia do Ensino de 1º Grau: Alfabetização pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), é professora adjunta da Unesp/Marília e coordenadora do grupo de pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" e do Projeto Integrado de Pesquisa "Ensino de Língua e Literatura no Brasil: Repertório Documental Republicano".

mrosario@sunline.com.br

Abstract

This text aims to present the results of an investigation carried out with the objective of analyzing the book Didática mínima (1952), written by Rafael Grisi (1909-1998), in order to understand its function on the historical process of the constitution of Didactics in Brazil and based upon the hypothesis that this book may be considered representative of that technical, instrumental and normative character, which is discussed since the 80's.

Keywords: didactics; teachers' formation; history of education; Rafael Grisi.

Recebido em 3 de maio de 2002.

Aprovado em 24 de junho de 2003.

A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas

Oreste Preti

Palavras-chave: formação de professores; educação a distância.

Resumo

A discussão sobre a formação do professor ganha novos contornos, hoje, ao ser associada à modalidade de educação a distância. Por quê? Inicialmente, nos propomos analisar práticas discursivas hegemônicas de mudanças na ação pedagógica e de (re)significação da mesma em relação à formação do professor, ao gerenciamento da escola e ao uso das novas tecnologias. Neste movimento inserem-se as propostas de formação e treinamento a distância, em expansão acelerada a partir do final da década de 90. O que nos propomos, num segundo momento, é analisar, no percurso da experiência do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na formação de professores, algumas "práticas" consideradas como explicativas da sua consolidação, no sentido de (res)significarmos discursos sobre a formação do professor.

Estamos mal formados, temos que estudar por causa disso e continuamos formando mal (...) continuamos a reproduzir a mesma escola.

A. Nóvoa
(entrevista ao Jornal do Brasil, set.1999)

Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?

J. Dewey

Considerações iniciais

A discussão sobre a formação do professor não é tão recente, mas ganha novos contornos (conjunturais, políticos, ideológicos e pedagógicos) ao ser associada à modalidade a distância. Por quê?

Há mais de duas décadas o tema da formação do professor vem sendo colocado na

pauta de encontros, congressos, simpósios educacionais e nas diretrizes da política nacional e de organismos internacionais – nunca se produziu tanto sobre o tema. Educadores nacionais têm se debruçado sobre ele, e autores estrangeiros, sobretudo de Portugal, Espanha, França, Canadá e Estados Unidos têm chegado até nós trazendo as experiências de seus países, os caminhos trilhados e as discussões suscitadas a partir daí. Fala-se em professor crítico, construtivista, reflexivo, investigador, mediador de aprendizagem, orientador, facilitador, parceiro, etc.

Quando as palavras se desgastam ou há uma exacerbação de imagens e símbolos, elas perdem sua capacidade produtora de significados. Outras aparecem com poder explicativo e simbólico. Novas categorias de análise e de sustentação teórico-metodológica aparecem: mediação pedagógica, interação e interatividade, conhecimento compartido, educar pela pesquisa,

autoformação, aprender a aprender, educação continuada, autonomia, professor coletivo, pesquisa colaborativa, formação em rede, etc.

Para Contreras Domingo (1999), são *slogans* que provocam atração emocional, são palavras que parecem positivas e ao redor das quais criam-se consenso e identificação, escondendo diferentes pretensões e significados. Trata-se de um recurso de poder por parte de quem detém o controle da "palavra pública".

Têm em comum, porém, a ênfase e a preocupação com a formação do professor. Por quê? Não se dizia, na prática do cotidiano e nas políticas adotadas pelos dirigentes da educação, que ser professor não tem mistério, é coisa simples? Que qualquer pessoa, tendo um mínimo de "letramento", poderia entrar numa sala de aula e ensinar? Que era só recorrer ao livro didático, trocar algumas idéias com os mais antigos e, depois, com a experiência, o resto se ajustava?

Por que hoje o discurso está mudando? Por que se busca dar novos significados a conceitos, e práticas anteriores ou novos conceitos e significados são construídos? Em outras palavras, por que se exige uma "re-qualificação" do professor?

A discursividade e a linguagem refletem mudanças na realidade. Mudam-se os comportamentos, muda-se a cultura e a forma de apreender a realidade. Criam-se "símbolos", sistemas de ordenamento do mundo que explicitam ou escondem a lógica de um determinado grupo social.

1. A (re)qualificação do trabalhador na educação

Podemos analisar todo este movimento de mudanças e de novas propostas a partir dos grandes discursos. Por que tratar do discurso? Para (re)construção e (re)significação é necessário (des)construir, (re)significar os discursos que estão postos aí, pois o discurso se coloca como universalizante, com a pretensão de ser o único discurso verdadeiro. Para Foucault (apud Silva, 1996), "todos os discursos constroem a realidade, instauram a verdade, instituem regimes de verdade, têm efeito de verdade". Mas, no entendimento de Fairclough (2001), são as mudanças na organização e na cultura que propõem mudanças nas "práticas discursivas", como "meio de produção e controle social de trabalho".¹

Portanto, há diferentes discursos. Limitaremos nossas análises, inicialmente, a dois deles, por serem os mais conhecidos e marcantes, e, em seguida, à experiência do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na formação de professores das primeiras quatro séries do ensino fundamental da rede pública, buscando identificar novos significados a discursos e práticas educativas. Porém, não devemos tomar os dois discursos, que iremos analisar, de maneira maniqueísta, como se de um lado estivesse a verdade e do outro a mentira, o engano. São discursos pronunciados a partir de lugares sociais diferentes e que, portanto, encerram posturas ideológicas e políticas bem diferenciadas. No seu bojo há projetos político-pedagógicos em oposição.

1.1

O primeiro grande discurso vem sendo elaborado pelas *políticas mundiais* sob a batuta de poderosos organismos econômicos que buscam impor veladamente, mas com mão de ferro, sobretudo a países em desenvolvimento como o Brasil, modelos de organização política e econômica que atendam aos interesses do capital, aos países mais ricos. Vamos retomar alguns fatos, para entendermos melhor a (re)elaboração do discurso do poder.

Após a 2ª Guerra Mundial, intensificou-se o modelo industrial de produção chamado de *fordista*, isto é, de produção em massa para mercados de massa. A imagem da esteira no processo de produção de Henry Ford, a que se referiu tão bem Charles Chaplin em *Tempos modernos*, retrata metaforicamente o discurso anterior do capital e as condições de trabalho e o tipo de formação do trabalhador, imbecilizado por um processo rotineiro, desqualificado e atomizado de produção. As características deste modelo são a baixa inovação no produto, a baixa variabilidade no processo e a baixa responsabilidade do trabalhador.¹

Na educação, este modelo, a partir da década de 70, sobretudo, durante a ditadura militar, imprimirá aos processos pedagógicos uma prática de reprodução de uma educação objetivada. Uma pedagogia tecnicista se tornará dominante nos programas implementados nacionalmente pelo Ministério da Educação e nas práticas pedagógicas. O livro didático e os programas

¹ A esse respeito, ver os artigos de Campion, Renner (1992), Campion, Ding, Renner, Edwards, Evans, Field, Fritsch e Rumble na revista *Distance Education*, Toowoomba, v. 16, n. 2, 1995; todos eles enfocam a educação a distância em relação aos processos fordistas e pós-fordistas de produção e à globalização. Ver, também, o artigo de Preti (1998) e Belloni (1999); neste último, a autora faz uma síntese bem elaborada desta discussão.

televisivos, como o Projeto Minerva, tornar-se-ão instrumentos indispensáveis para o oferecimento de uma educação para uma massa crescente de trabalhadores, para uma aparente expansão quantitativa do ensino. O "sonho" de Comenius (1657) de "ensinar tudo a todos" parecia se tornar realidade.

Nos discursos oficiais, quando da elaboração das políticas educacionais nos Planos Setoriais de Educação e Cultura (a partir da década de 1970), falar-se-á da necessidade de qualificação/adequação do trabalhador aos imperativos da especialização no processo produtivo e da importância do investimento na educação. A Teoria do Capital Humano ganhará terreno e será (re)construída no imaginário da população pobre e "culturalmente marginalizada", que continuará a depositar na educação a única possibilidade de ascensão social. As reformas universitárias (1968) e do ensino de 1º e 2º graus (1971) escreveram impositivamente este discurso.

A partir da década de 80, sobretudo, este modelo de produção começou a entrar em crise. Com a expansão do capitalismo em regiões atingidas antes perifericamente, com a derrocada do projeto socialista e com a introdução de novas tecnologias no campo da produção e da comunicação, inicia-se o desenvolvimento de um modelo industrial, chamado de *modelo japonês* (ohnismo-toyotismo), que apresenta uma *alta inovação no produto* e uma *alta variabilidade no processo*.

Com a crise acentuada, a partir da década de 90, abriram-se as fronteiras, globalizaram-se as ações e decisões. Foram introduzidas novas tecnologias no processo produtivo para tornar os produtos mais competitivos, mais atraentes e a custos mais baixos para o produtor. Daí a necessidade de um novo tipo de trabalhador afinado com os tempos e uma nova "visão" de empresa; da necessidade de um trabalhador capaz de trabalhar em equipe, "flexível", polivalente (do tipo *factotum*, "faz-de-tudo"), pronto para pular de um posto de trabalho para outro, de uma atividade para outra, sempre disponível e preparado para um mercado aberto, versátil e atento a demandas não mais de massas, mas específicas de grupos identificados como possíveis consumidores.

Este modelo industrial *pós-fordista* irá acrescentar uma nova característica às duas anteriores: uma *alta responsabilidade do trabalhador*. Daí a necessidade de se (re)pensar a formação escolar e profissional do futuro trabalhador e a necessidade

imperiosa e urgente de (re)qualificar o trabalhador, em serviço, para ser competitivo e adaptado às novas demandas do mercado de trabalho. Na educação, buscar-se-ão dois caminhos:

– uma educação de massa (facilitada pela introdução de novas tecnologias de comunicação), para dar conta da (re)qualificação de um contingente expressivo de trabalhadores em curto prazo de tempo;

– um modelo mais flexível e aberto de educação acreditado como sendo mais adequado às novas exigências sociais, uma educação continuada, em serviço e ao longo da vida.

Esses dois caminhos serão reafirmados e legitimados com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96. E, como consequência desta opção na política educacional, surge a necessidade de se (re)pensar a formação do professor, sobretudo dos mais de 450 mil (74,2%) professores das primeiras quatro séries do ensino fundamental, que, no Brasil, não têm formação em nível superior.² Vamos, pois, analisar o discurso do poder em suas políticas e programas, enfocando três dimensões:

a) Quanto à *formação do profissional da educação* (em exercício ou que virá a ser), o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo ações e discursos calcados no projeto político educacional delineado pelo Banco Mundial no relatório *Prioridades e estratégias para a educação*, de 1995. Os defensores desta política fogem do embate com as instituições educativas e escamoteiam ou descaracterizam propostas alternativas, desenvolvendo outras ações em diferentes frentes:

– Diretrizes, projetos e programas como: a aprovação do documento *Diretrizes para formação inicial de professores da educação básica* em cursos de nível superior (maio de 2001) – antecipando-se e desrespeitando o documento discutido pelas entidades educativas e que tramitava no Conselho Nacional de Educação (CNE) –, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional de Cursos (Provão), o Telecurso 2000, o Salto para o Futuro, TV Escola, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proforma).

² Segundo o Inep, em 1997, de 1.617.611 professores que atuavam na educação básica, 785.637 (48,6%) tinham nível superior; dos 616.956 professores do ensino fundamental de 1^a a 4^a série, somente 157.432 (25,5%) possuíam nível superior completo. No Norte e Nordeste este índice não chegava a 10%.

– Reformulação dos cursos que formam os professores: a criação dos Institutos Superiores de Educação (janeiro de 1999) e a suspensão de concessão de abertura de novos cursos de Pedagogia com habilitação em Magistério (junho de 1999), entre outras.

b) Quanto ao *gerenciamento*, além de mudanças de diretrizes na formação do professor, este mesmo discurso oficial afirma que isto não é suficiente. Há um outro problema que precisa ser superado e que se situa no próprio sistema educacional. A escola tem que ser melhor gerenciada, ser recuperada para dar conta de sua tarefa social: preparar (no sentido de adaptar e adequar) a criança, o jovem e o adulto para a sociedade que aí está (leia-se, para o "mercado"). E, então, uma gama de propostas "gerenciais" são transferidas dos escritórios das empresas para a escola: Gestão Democrática, Autonomia, Plano Estratégico de Desenvolvimento, Projeto Político-Pedagógico, Programa de Desenvolvimento Escolar, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Dinheiro na Escola, etc.

c) Quanto à introdução das *novas tecnologias* de informação e comunicação, são "chamadas" para melhor dar conta da reorganização do trabalho escolar e da formação de um contingente maior de trabalhadores na educação e num tempo mais veloz.³ Na década de 90, difundiu-se a esperança de que a teleinformática fosse o caminho da democratização social e do acesso ao conhecimento, da "inclusão social" de contingentes populacionais "excluídos", por meio de programas como o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo),⁴ o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (Fust),⁵ etc.

Enfim, trata-se de um discurso preocupado muito mais com a eficiência, a eficácia, a racionalidade técnica e instrumental. Enfatiza produtos, resultados e não processos. Apostava em "mudanças" na superfície, na embalagem e não "mutações", novas visões e perspectivas.

A metáfora da fábrica e da empresa é substituída pelas metáforas do *shopping*, do supermercado ou do restaurante, com menus a gosto do freguês. Estão aí disponibilizados; quem tiver interesse que vá atrás.

1.2

A partir de um outro lugar social, diversos educadores, individualmente e/ou por meio de seus organismos representativos, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), fazem a *crítica ao discurso oficial* do MEC, à sua política educacional, à metanarrativa do poder e à metáfora do supermercado. Apontam a opção excludente e opressora do governo alinhado com as propostas neoliberais, atendendo à nova base internacional do trabalho. E o fazem em relação a três dimensões:

a) O discurso da *(re)qualificação*, da necessidade de novas "competências", retoma o discurso da competitividade e da meritocracia: que vença o melhor, o mais preparado, o mais esforçado!

O discurso da crítica se propõe desvelar o discurso da *(re)qualificação* apontando suas contradições, pois, ao mesmo tempo que discursa sobre a necessidade da formação de um novo tipo de trabalhador, menos robotizado e menos especializado, com competências e habilidades cognitivas e de socialização, "polivalente", participante e cooperativo nos processos de decisão e gestão em seu trabalho, assistimos na prática à penetração e ao impacto da ciência e da tecnologia sobre o trabalho humano, tornando-o menos necessário (e portanto desempregando maciçamente), exigindo uma qualificação superespecializada de uns poucos postos de trabalho. Sobre os demais, a maioria dos trabalhadores, recai a responsabilidade de não conseguirem se colocar no mercado de trabalho por não terem as qualificações requeridas.⁶ Cria-se, assim, uma nova categoria, a "empregabilidade", dando ao processo de exploração menor visibilidade (*Documento para subsidiar discussão...*, 2001). Segundo Apple (1995), na prática, a exigência de qualificação tende a diminuir, e para Linhares (1995), na grande maioria dos empregos abertos na Europa, foi preferido um trabalhador desqualificado, a quem, inclusive, seria dispensada a própria fala.

Quanto à formação do professor, há uma preocupação, por parte do governo, muito mais com as estatísticas (mais de 70% dos professores em exercício sem curso superior) e a "obrigatoriedade" prescrita na LDB para

³ "O computador vai revolucionar a educação!" – slogan de campanha publicitária na TV. "Ficou mais fácil estudar com o computador" (aluno falando num slogan publicitário).

⁴ O programa de informatização das escolas públicas iniciou suas atividades em 1997, criando, em cada unidade da Federação, Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). São estruturas de apoio ao processo de informatização das escolas.

⁵ Criado pelo governo para reduzir os "desníveis digitais", o Fust é composto por 1% do faturamento das empresas de telecomunicações e destinado a bibliotecas públicas e organizações da sociedade civil para oferecimento de serviços como os telecentros, os cibercafés.

⁶ Para o Banco Mundial de Investimentos Merrill Lynch, nos países de Primeiro Mundo, a mão-de-obra qualificada já responde por 85% das vagas de trabalho. Eram apenas 20% em 1950. O trabalhador ficará obsoleto num período de três a cinco anos, caso não se requalifique continuamente.

que todos os professores sejam qualificados até o ano 2006 do que com a qualidade da sua formação.⁷

b) Um novo tipo de "gerenciamento" da escola é a garantia de sua qualidade, de dar conta das demandas da comunidade, de se fazer muito com poucos recursos, com racionalidade, com o trabalho participativo, com o engajamento da comunidade nos problemas da escola e nas suas soluções. O discurso "falacioso" da autonomia, oferecendo à escola alguns pacotes "salva-vidas" e não deixando, na realidade, que ela conduza seus destinos, elabore e desenvolva o seu projeto político-pedagógico.

O problema estaria muito mais no esgotamento do modelo de "instituição escolar", que insiste em manter seu "modelo", sua forma "desenquadrada", desfocada do atual cenário, persistindo em viver tempos que já se foram.

c) O discurso da busca da *informação e da informatização*, do surgimento de uma sociedade do conhecimento, de um "cognitariado" (Proinfo), das redes de conhecimento e o conhecimento em redes. A informação (sua circulação ou domínio) estaria na base da sociedade contemporânea. É uma concepção mercantilista e utilitarista do conhecimento, tendo a educação um caráter eficientista e economicista (Pablo Gentili fala em "macdonaldização" da educação). Deposita-se nestes meios tecnológicos a esperança redentora e a panaceia de uma educação de qualidade. Mitos são espalhados ao vento, e novos heróis são apresentados para debelar as mazelas enrustidas e encrostadas da educação brasileira: o computador, a Internet e a educação a distância.⁸ A mediação tecnológica não pode eliminar ou querer se colocar no lugar da mediação humana. A própria tecnologia precisa ser (re)humanizada, pois ela é uma extensão do homem, é um produto humano e que faz parte do processo de hominização.

Segundo essa crítica, as propostas e diretrizes do MEC, como as do CNE, e as ações oficiais implementadas têm como ponto central "a racionalidade técnica e a eficiência mercadológica" (*Documento para subsidiar discussão...*, 2001). Trata-se de uma "educação por resultados", calcada numa visão economicista e numa política educacional que veicula explicitamente a educação com a produtividade. Que formação, então, propiciar ao educador?

Para esses críticos, coloca-se o projeto de formar o trabalhador no sentido de uma *alfabetização social* (Apple, 1995), para entender criticamente este novo contexto, *apropriando para si* ("apreender") os meios tecnológicos, para que, a partir do sentimento de pertença a um coletivo, possa colocar-se e lutar por um projeto de sociedade que atenda a interesses não corporativos, mas comunitários.

E isso implica a formação de um profissional que tenha como missão preparar o trabalhador não exclusivamente para o mercado, mas para a vida. Pois o mercado não pode funcionar e nem ser percebido como uma espécie de "mão invisível" que organiza a sociedade e os indivíduos.

1.3

O discurso do poder e o discurso da crítica apresentam alguns *aspectos convergentes*:

– A necessidade de o professor, independentemente do nível em que atua, ser formado em curso superior. Aqui, porém, existe uma intensa polêmica quanto a que instituição caberia esta formação: aos Institutos de Ensino Superior ou às Universidades? Constata-se uma expansão de 44% dos cursos de Pedagogia, entre os anos 1995-2000, uma "clientela" atraente para as instituições privadas e um mercado de trabalho ainda empregador, em muitas regiões do País ("Vagas para todos", 2000; "Futuros mestres", 2001).

– A qualidade desta formação mantém uma forte relação com a qualidade do ensino. A melhoria do trabalho (do ensino) passa pela formação do professor, com a utilização dos materiais didáticos previamente elaborados por especialistas, e pela aplicação de métodos de ensino bem determinados.

– O professor tem um novo papel na formação do aluno, superando a postura de reproduutor e repassador de conhecimento, típico do "amansador" (daí a palavra "maestro"). O professor deixa de ser o "depositário do saber", o centro do processo ensino-aprendizagem, o protagonista principal da peça. Rompe-se a idéia da unidirecionalidade da ação docente (o professor ensina e o aluno aprende).

– O debate sobre a formação do professor é indissociável de políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada.

⁷ No Encontro de Especialistas do Proformaçao (em Brasília, 1999), um dos debatedores afirmava ironicamente, ao se referir à formação do professor em exercício: "Se é útil é ineficiente e se é inútil é eficaz"; isto é, se consegue formar bem, grande parte de professores se evade em busca de melhores postos de trabalho, e se não forma bem, o professor continua atuando do mesmo jeito que antes. Então, para que estes cursos de formação?

⁸ Segundo a Escolanet, das 199.773 escolas públicas, apenas 2,01% (2.865) têm laboratórios de informática e, destas, somente 1,02 (1.954) têm acesso à Internet. Das 24.084 escolas particulares, 48% têm laboratórios e 25% têm acesso (*Educação*, São Paulo, v. 28, n. 243, p. 31, jul. 2001). Segundo a revista *Internet Business*, apenas 4% dos internautas estão na América Latina. No Brasil, estima-se que 20% da população têm acesso a um computador e apenas 6% à Internet, estes situados majoritariamente nas regiões mais desenvolvidas e entre as classes média e alta (Dieguez, 2001, p. 31). Segundo o MEC, através do Proinfo, 2.484 escolas públicas estão conectadas com a Internet. De qualquer forma, um número inexpressivo!

– A utilização de um "jargão" de categorias: autonomia, gestão democrática, democratização do ensino, participação, cooperação, qualidade, construção, competências, habilidades, processo, cidadania, articulação entre teoria-prática, diferenças culturais, ritmos diferenciados de aprendizagem, projeto político-pedagógico – categorias usadas, muitas vezes, como código criptográfico (para esconder significados) ou para conduzir a polissemias (superposição de significados) do que para agregar significados.

Assim, esses discursos perdem sua riqueza original e o sentido de pertença histórica aos movimentos reivindicatórios dos educadores e da sociedade civil organizada.

1.4

Neste movimento de "imposição" de uma direção única, por um lado, e da busca de caminhos diferentes, por outro, emergem novos discursos em relação à formação do professor:

– Tomar a escola como referência teórico-prática fundamental, entendendo que a (re)construção da prática educativa é contextualizada –Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Enanfope), 1994. É neste espaço da prática que se desenvolvem estudos teóricos e se buscam alternativas práticas ao mesmo tempo. O trabalho emerge, então, como princípio educativo, e a "epistemologia da prática" se institui cada vez mais nos projetos formativos.

– Sólida formação epistemológica nos diferentes eixos e níveis de construção do saber profissional (Enanfope, 1994).

– O processo de "formar-se" é mais importante do que formar, "todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação (...) a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos" (Nóvoa, 2001). Daí a pesquisa serposta como um dos princípios dinamizadores da formação inicial e continuada do professor (trabalhos monográficos na conclusão de cursos, dossiê, memorial, seminários temáticos, pesquisas colaborativas).

– Os especialistas externos, os assessores e a universidade são importantes, mas o conhecimento (teórico-metodológico) só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dimensão pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento.

Programas e projetos formativos devem ser "encarnados" (uma espécie de transmutação) pelos sujeitos envolvidos e não "despejados", impostos ou empacotados.

– O ponto de partida de programas de qualificação docente não pode ser a "desqualificação" deste professor, mas seu contexto experiencial e cultural. Não se pode "desqualificar" sua cultura e sua experiência em que se move e que lhe permite (re)significar suas ações, seus anseios e sua forma de conceber e conhecer o mundo, pois "se constituem como expressão e momento de construção de formas singulares de conhecer e conceber-se no mundo" (Faria Filho, 1999).

São discursos que buscam romper com a visão cartesiana e mercadológica de fazer educação. Propõe-se uma visão dialética superando a holística e sistêmica, que enfatizam o todo perdendo de vista o particular, as diferenças, que propõem as metáforas da rede e da teia, das relações e conexões, em contraste com a lógica evolutiva e horizontal da árvore, mas esquecem dos vazios, dos pontos de desencontro, de rupturas, dos aspectos singulares e diferenciadores. Oferecem, também, a idéia de uma organização planejada, bem pensada, onde tudo funciona, onde tudo faz sentido e está "a serviço de", está "relacionado com". Talvez seja mais rica a metáfora do *rizoma*, do processo de construção de caminhos enraizados no local, mas mantendo suas relações e conexões com a superfície, com o meio, buscando o alimento em profundidade e alimentando o seu entorno com seus frutos, suas folhas, num processo criativo de co-evolução. Nenhum caminho está dado ou definido ou incluso num sistema. É um processo complexo no qual nem sempre as conexões e as relações são claras ou compreensíveis, colocando-se numa dimensão mais de "caos" do que de "sistema". Nas relações do que é visível com o que está enraizado, das estruturas com as conjunturas, dos movimentos coletivos com os particulares, vai se construindo uma direção e buscando "verdades" provisórias.

Uma visão "rizotômica" dos processos educativos, em que todos os componentes estão interligados, atuando um sobre o outro, um necessitando do outro para continuar sua existência, um processo contínuo de expansão e criação, mas havendo espaço para o imprevisto e a criatividade. Por isso, necessita de constante auto-avaliação em todas as dimensões (produção de materiais didáticos, concepção do curso, orientação acadêmica, acompanhamento, avaliação).

E a Educação a Distância (EAD), como se situa nesta panorâmica, neste movimento? As atuais propostas e experiências de EAD comungam que tipo de discurso e se fundamentam em que paradigmas? Respondem às demandas do mercado ou dos sujeitos, com propostas que buscam romper essa educação engessada, ou reproduzem a sala de aula com os enfeites das tecnologias?

2. Educação a distância: uma nova prática? Um novo discurso?

– Você daria seu filho para ser operado por um médico formado a distância? (Pergunta formulada a um conferencista que falava sobre EAD)

Como pode uma pessoa se formar, receber um diploma universitário sem ter freqüentado uma sala de aula? (Comentário de um repórter da TV Bandeirantes, ao fazer uma reportagem sobre faculdades que oferecem cursos de "fins de semana")

A partir do final da década de 70, ainda predominando o modelo fordista de produção, governos de países como a Inglaterra, Alemanha e Espanha criaram universidades públicas a distância, instituições estruturadas para atender a milhares de estudantes trabalhadores (100 mil, 200 mil ou até mais). Por que são instituídos sistemas nacionais de EAD?

Dante da necessidade de (re)qualificar rapidamente um contingente enorme de trabalhadores em face das novas opções tecnológicas da empresa capitalista, a modalidade a distância colocava-se, naquela década, como a mais econômica e mais rápida. O modelo fordista de produção passou a ser imitado no processo pedagógico por estas megainstituições de ensino a distância, estas "fábricas de ensinar".

Os programas e cursos passaram a ser oferecidos de forma padronizada, mediante processos industrializados de ensino, disponibilizando os materiais didáticos e todo o suporte da instituição para milhares de estudantes ao mesmo tempo, tendo como características comuns: máxima centralização, máximo controle do processo pedagógico (meios, materiais e passos), máxima reproduzibilidade, máxima confiabilidade (método objetivo e padronizado), máxima abrangência e máxima rapidez na difusão.

Ofereciam "pacotes" curriculares, separando os processos de concepção e execução. Eram instituições que, em sua maioria com uma visão neotecnicista, mercantilista e empresarial de educação, comungavam os princípios de organização, planejamento, eficiência e produtividade (Filocre, 1999). Essas práticas vêm sendo favorecidas e incentivadas com os avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Dá-se, assim, um processo de massificação educativa, de atendimento a amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, uma contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais, e dissemina-se a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser. É só acessar a Internet, considerada como a salvadora da educação, o novo espaço de informação e formação. Há uma corrida desenfreada em sua utilização nos processos educacionais, pois a instituição que tomar a dianteira estará garantindo uma fatia significativa do mercado educacional.⁹

O governo brasileiro, na década de 70, não chegou a cogitar a criação de uma universidade estatal a distância, mas elaborou e implantou programas nacionais de educação a distância, como o Projeto Minerva (1970 a 1982) e o Logos (1973 a 1990).

Em 1986, houve a iniciativa de se criar uma comissão de especialistas do MEC e do Conselho Federal de Educação, para a viabilização de propostas em torno da Universidade Aberta. Essa comissão foi coordenada pelo conselheiro Arnaldo Niskier e produziu um documento denominado *Ensino a distância, uma opção – Proposta do Conselho Federal de Educação*. Nesse documento a modalidade é tida como uma alternativa viável à democratização das oportunidades educacionais no País, compreendendo a democratização como acesso, permanência e qualidade de ensino.

Em 1992, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC, e, a partir de 1995, a Secretaria de Educação a Distância (Seed). Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (1996), houve um incentivo à criação de sistemas cuja base era o ensino individualizado, como a EAD (art. 80).

Mesmo com a aprovação da LDB e a criação da Secretaria de Educação a Distância, o governo não assumirá uma política para a EAD nem investirá nesta modalidade. Irá implementar e/ou apoiar projetos para atender a demandas específicas no campo educacional, como os programas

⁹ No mundo, o movimento deste segmento deverá saltar dos atuais US\$ 6 bilhões/ano para US\$ 23 bilhões em 2004. Na América Latina, o mercado e-learning (ensino eletrônico) deverá, em 2004, movimentar algo em torno de US\$ 1 bilhão! (*Gazeta Mercantil Latino Americana*, São Paulo, 9 jul. 2001).

Proformação, Salto para o Futuro, Telecurso 2000 e cursos de Licenciatura a distância. Hoje, o MEC aposta nesta modalidade para dar conta de formar em nível superior mais de 800 mil professores em exercício na educação básica, atendendo a um dispositivo da própria LDB.¹⁰ Sua preocupação central está voltada muito mais para modificar as estatísticas educacionais no País do que na definição e implementação de uma política educacional em que a modalidade a distância passe a fazer parte do sistema educacional.

De fato, os programas implementados nestes últimos trinta anos, fazendo uso da modalidade a distância, sempre correram por fora, na periferia das políticas educacionais, muito mais como ações ou estratégias emergenciais para dar conta de problemas graves e imediatos na educação, como o analfabetismo e a qualificação dos trabalhadores e dos professores, em particular.

Apesar de resultados quantitativos "aparentemente" positivos de muitos programas, a maioria deles foi desativada com as mudanças de governos que não deram continuidade e estabilidade aos programas iniciados. Sua ineficácia, porém, se deveu, também, à desatualização dos materiais didáticos, à falta de um atendimento sistematizado e personalizado aos alunos, ao não desenvolvimento de sistemas de avaliação da formação oferecida e à não consideração das diferenças regionais, por serem, quase sempre, impostos de cima para baixo, para todo o território nacional.

No final da década de 90, algumas universidades públicas começaram a ensaiar suas primeiras experiências em EAD, como a Universidade Federal de Mato Grosso (1995), a Universidade Federal do Paraná (1998), a Universidade Estadual do Ceará (1998) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (1998).

O que se percebe é uma grande diversidade de propostas cujo sentido é responder a problemas específicos. Esta forma de se pensar a EAD tem excluído sistematicamente a idéia de criação de sistemas de EAD em caráter permanente que pudessem atender a projetos e programas diferenciados, tanto em nível federal como no interior das próprias universidades.

Porém, existe um esforço por parte de diferentes universidades públicas no sentido da criação de sistemas cooperados ou de redes, como o caso da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), da Universidade Virtual (UniVir), do Campus Virtual da Universidade do Amazonas (CampusNet),

do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj, Verendas),¹¹ para o oferecimento de cursos voltados à formação dos professores em exercício na educação básica. Algumas destas propostas já estão em andamento.¹²

Fazendo uma análise dos projetos pedagógicos da maioria dessas propostas, Oliveira (2002) constata uma contradição no próprio discurso e em sua implementação – sugerem processos dialógicos e de interação, numa perspectiva construtivista, centrados no aprendente. Há um reconhecimento das diferenças, da necessidade de uma educação personalizada, mas suas organizações e suas ações pedagógicas se enquadram muito mais num modelo do tipo fordista, burocratizado, de massas, sem uma identidade regional, transferindo a sala de aula para ambientes virtuais e/ou para telessalas, marginalizando a dimensão humanizadora.¹³

Assim, aos que criticam a modalidade a distância por simples "preconceito", somam-se as críticas de educadores e associações que analisam essas propostas como não sendo formativas e que acabam por "desqualificar" o professor em exercício. Segundo a Anfope (Enanfope, 2002, p. 27-29), muitos desses cursos de formação em serviço são "de qualidade duvidosa", denunciados como verdadeiras "fábricas de diplomas" e que se apresentam "como uma forma de aligeirar e baratear a formação". Por isso, a EAD "tende a ser pensada mais como uma política compensatória (...) dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior". Por isso, a Anfope insiste na necessidade de os processos formativos iniciais serem presenciais.

Não vamos aqui entrar na clássica dicotomização e comparação entre o ensino presencial e a distância, onde aquele é classificado de tradicional e este de inovador, aquele de positivista e cartesiano, enquanto o outro afinado com os novos paradigmas epistemológicos da construção, diversidade e historicidade, um sendo mais caro e o outro mais barato. Isso não ajuda a entender as especificidades e características de cada um. É melhor considerar suas peculiaridades do que colocá-los em oposição, pois ambos são processos educativos que se realizam e se constroem fazendo recurso a modalidades próprias.

Na América Latina e em países do chamado Terceiro Mundo, desenvolvem-se experiências em EAD e consolidam-se

¹⁰ "Governo quer distância"; "Para secretário do MEC, tecnologia é ferramenta estratégica para melhorar a qualidade global da educação"; "A solução parece se encontrar justamente no ensino a distância"; "Avanços tecnológicos dos meios de comunicação anunciam uma revolução no ensino, capaz de levar conhecimento a um maior número de pessoas" (Bryan, 2001).

¹¹ A UniRede, criada em 1999, é um consórcio que conta, até o momento, com a participação de 68 universidades públicas; a UniVir reúne as universidades públicas do Centro-Oeste, enquanto a CampusNest abrange as da região amazônica; o Cederj é um consórcio das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, enquanto o projeto Veredas envolve as universidades do Estado de Minas Gerais.

¹² Dos 13 cursos de graduação autorizados pelo MEC desde a regulamentação (1998), somente o da Universidade Federal de Mato Grosso é reconhecido pelo MEC (Portaria nº 3.220, de 22/11/02, publicada no Diário Oficial de 25 de novembro de 2002, seção 1, p. 11); 45 instituições de ensino superior pediram credenciamento; 20 estão em processo de tramitação no CNE; mestrado e doutorado aguardam resolução do CNE; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) já elaborou critérios para reconhecimento de cursos.

¹³ Os meios tecnológicos possibilitam a dimensão humanizadora, mas não são suficientes por si só, ao não incluírem momentos significativos de "presencialidade".

instituições que vêm formulando um novo discurso, focalizando muito mais os sujeitos a serem atendidos pela modalidade a distância do que em função direta de demandas do mercado. Por isso, implementam-se projetos regionais, com a cara das características locais, adequados às necessidades e ao tipo de população a ser atendida, muito mais "encarnados" na realidade e cultura locais.

3. A experiência do Nead/UFMT

O Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a partir de 1992, iniciou estudos sobre a modalidade a distância e teve contatos com as megauniversidades estatais criadas na década de 1970. Ao regressar de estágios realizados em algumas destas universidades e ao fazer uma análise das demais, a equipe foi construindo um consenso quanto a "o que não deveria se fazer", o que deveria ser evitado para não implementar estruturas administrativas pesadas, burocratizadas e centralizadoras que acabavam engessando a prática pedagógica. Mas, o que fazer?

A partir de um diagnóstico da situação da educação pública no Estado de Mato Grosso, com o envolvimento de todas as licenciaturas da UFMT e da Secretaria de Estado de Educação, foi elaborado, em 1994, o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1a a 4a Séries, na Modalidade a Distância. Em 1995, iniciar-se-ia a experiência do primeiro curso de graduação na modalidade a distância no País, com um grupo de 350 professores da rede pública, numa região ao norte do Estado. Após a formatura da primeira turma, em 1999, o curso seria oferecido para todo o Estado de Mato Grosso e para outros Estados, em parceria com as universidades públicas locais.¹⁴

No percurso foram sendo construídas uma proposta e uma experiência assentadas na realidade regional, sobre as bases epistemológicas das teorias hoje dominantes no campo da prática pedagógica e "desenhando" a modalidade a distância adequada à realidade regional, que respeitasse as diferenças quanto aos ritmos de aprendizagem, ao tempo disponível e às condições de trabalho dos acadêmicos.

Análises preliminares deste percurso, realizadas pelos próprios sujeitos envolvidos

(equipe pedagógica, orientadores e acadêmicos)¹⁵ e por pesquisadores externos,¹⁶ apontam algumas "práticas" como explicativas da consolidação da experiência.

– *A parceria:* o curso, enquanto projeto e enquanto uma prática de formação de professores em exercício, não é uma ação isolada do Nead ou do Instituto de Educação da UFMT. É um processo compartilhado por diferentes atores e autores: a equipe multidisciplinar e interdepartamental dos cursos de Licenciatura da UFMT, a equipe de técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc), os orientadores acadêmicos, as secretarias municipais de educação e os acadêmicos.

Faz parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso, cuja construção se iniciou em 1993, a partir de discussões entre os representantes das universidades públicas do Estado, a Seduc, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (Sintep), e que reflete uma prática de parceria que a UFMT vem desenvolvendo com as secretarias de educação do Estado, desde a década de 70, por meio do Programa de Interiorização (Licenciaturas Parceladas), com oferecimento de cursos de graduação aos professores da rede pública de ensino, durante o período de férias escolares.¹⁷

A parceria que se estabelece no curso de Licenciatura a distância, ratificada num "Convênio Tripartite", possibilita que o curso seja levado para qualquer município empenhado na profissionalização do magistério, pois cada parceiro dá sua parcela de contribuição em sua implementação: a UFMT, disponibilizando recursos humanos para a equipe pedagógica de coordenação e especialistas em diferentes áreas do conhecimento; a Seduc, disponibilizando técnicos para participarem da equipe pedagógica e professores da rede para atuarem como orientadores acadêmicos; os municípios, disponibilizando e mantendo a estrutura dos Centros de Apoio e dos Núcleos Municipais de Educação a Distância, além de colocar à disposição do projeto professores da rede para atuarem como orientadores acadêmicos e oferecer o apoio necessário para que o professor-aluno possa participar dos momentos presenciais do curso.

São instituições públicas disponibilizando recursos públicos para a formação e valorização

¹⁴ Com a Universidade Estadual de Maringá (1999); com a Universidade Federal de Ouro Preto (2000); com a Universidade Federal do Espírito Santo (2000); e com a Universidade Estadual do Maranhão (2002).

¹⁵ Essas avaliações são feitas, informalmente, nas reuniões mensais que ocorrem nos Centros de Apoio e, formalmente, ao final do ano, utilizando instrumentos avaliativos elaborados para tal. A partir deste material, o Nead vem produzindo sistematicamente textos reflexivos e analíticos sobre sua experiência publicados em revistas nacionais e internacionais ou reunidos em obras organizadas por Oreste Preti (1996, 2000 e no prelo).

¹⁶ Até o momento foram concluídas seis dissertações de mestrado e duas teses de doutorado; em andamento, três dissertações e cinco teses.

¹⁷ Este Programa tem formado, ao longo destes anos, quase mil professores da rede pública em exercício.

dos profissionais da rede pública, possibilitando a construção de processos colaborativos e a valorização de novos espaços institucionais de formação docente.

Assim, além de viabilizar o acesso à universidade a um contingente maior de professores e a baixos custos, esse "formato" de parceria envolve a todos num projeto que é assumido, construído e avaliado coletivamente, em suas dimensões pedagógicas e político-administrativas. Por isso, regularmente, o coordenador de Pólo reúne, no Centro de Apoio, os secretários municipais de educação e realiza visitas periódicas aos municípios para se encontrar com os dirigentes municipais (prefeito e secretário de educação) e os acadêmicos, no sentido de construir essa avaliação coletiva.

A parceria, ou "colaboração interinstitucional", entendida como "uma construção coletiva, em espaços publicamente reconhecidos, de uma resposta a um problema bastante local, em que intervém uma organização de interesses quase sempre heterogêneos, com possibilidades de partilha negociada", caracteriza-se como "espaço de inter-relações e interações para construção de um determinado projeto coletivo" (Foerste, 2002).

Desse modo, segundo Foerste (2002), em seu estudo sobre aspectos da Licenciatura do Nead/UFMT, em desenvolvimento desde 1995, ficou evidenciado que

... a parceria é uma prática bem sucedida, na perspectiva da resolução de problemas locais na área de formação de professores (...) ajuda a fortalecer uma concepção segundo a qual a formação é um campo privilegiado para produzir a profissão docente.

A parceria, então, ganha novo sentido político, não se restringindo a merações conjuntas e periféricas, mas sendo parte de uma política pública voltada para a expansão qualificada do ensino superior e para a melhoria da educação básica em Mato Grosso.

- Organização fechada e estrutura aberta: a parceria vai se materializar na constituição de Pólos regionais e na instalação de Centros de Apoio, mas assumindo, no projeto do Nead/UFMT, características muito peculiares e diferenciadas dos conhecidos Centros Associados de renomadas instituições internacionais de ensino a distância.

Os municípios se organizam em Pólos, por especificidades históricas, geográficas e políticas, instalando no município-sede do Pólo o Centro de Apoio, com toda estrutura de suporte administrativo e pedagógico ao estudante (biblioteca, videoteca, laboratório de informática, secretaria, telefone-fax, salas de orientação e de atendimento coletivo). Porém, em cada município é instalado o Nead, com a mesma estrutura do Centro, proporcionalmente ao número de alunos matriculados naquele município. Os orientadores acadêmicos dão atendimento e residem no município para o qual foram selecionados.

Mensalmente, todos os orientadores do Pólo se reúnem, no mínimo durante quatro dias, no Centro de Apoio, com a presença da coordenação pedagógica do Pólo e dos especialistas da área em estudo. É neste momento, também, que ocorre a reunião do Colegiado do Pólo, contando com a presença de representantes dos alunos. A partir dos relatos de orientadores e acadêmicos, reflexões são desencadeadas sobre o sentido e a direção do trabalho e decisões são tomadas. Assim, o Centro de Apoio ganha significado pedagógico, não restringindo suas tarefas ao aspecto administrativo e evitando cair na rotina burocrática e se desenfocar da realidade local.

Torna-se muito mais um Centro dinamizador do que propriamente, ou somente, de Apoio ao acadêmico, como o termo pode sugerir. É no Centro que o (per)curso é (re)construído e (re)significado, e onde a instituição "universidade" ganha visibilidade e materialidade para o acadêmico, sentindo-se este parte dela.

Nas reuniões semanais da equipe pedagógica do Nead/UFMT, tudo o que ocorre nos diferentes Pólos é trazido, discutido e avaliado não no sentido de "normatizar" e "uniformizar" as ações e decisões, mas para se repensar o projeto e os caminhos. Assim, a unidade teórico-metodológica do curso é garantida, e a autonomia relativa de cada Pólo é exercida na construção cotidiana e coletiva da proposta do curso.

Segundo Moraes (2002, p. 20), uma prática educativa deve ser pensada

... como um sistema, simultaneamente aberto e fechado: organizacionalmente fechado, para preservar sua organização, identidade e funcionalidade, e estruturalmente aberto, para permitir a flexibilidade, a plasticidade, a criatividade, a auto-organização, a autonomia, num contínuo vir-a-ser.

– *Caminhando juntos, mas em ritmos diferenciados*: a "plasticidade" do curso torna-se possível pela maneira como foi "desenhado" o percurso do aluno no seu decorrer. A EAD, a partir da década de 70, desenvolveu uma espécie de mito do "estudante autônomo" (melhor seria dizer "autodidata"), partindo do pressuposto de que, por ser trabalhador e adulto, ele é independente e auto-responsável. A equipe do Nead, com experiências anteriores na formação de professores em exercício, conhecendo as dificuldades que os professores-alunos teriam ao estudar "a distância", concebeu um sistema de acompanhamento que estimulasse no aluno a construção de sua "autonomia", entendida como princípio ontológico e político (enquanto marca inerente ao ser cidadão) e numa perspectiva teórico-metodológica das teorias construtivistas. O aprender é um processo individual e coletivo, ao mesmo tempo, pois o acadêmico aprende por ele, interagindo com os colegas do curso, com os orientadores acadêmicos, com os autores do material didático, com os especialistas, com o curso, com seus alunos na escola, com a vida.

Por isso, uma das tarefas iniciais do orientador é desenvolver no estudante o hábito de planejar e autogerir os estudos, exercitá-lo na leitura crítica e produtiva e despertar nele o sentimento de pertença a um projeto, a uma instituição educativa e o de auto-estima.

Embora haja um calendário geral do Pólo, com datas pontuando o início e o fim do ano acadêmico, as verificações de aprendizagem e os Seminários Temáticos, cada acadêmico segue seu ritmo, de acordo com suas possibilidades de tempo e de dedicação ao estudo, de suas prioridades, do desenvolvimento de suas capacidades de compreensão e análise do tema em estudo, do "desempenho" nas atividades de estudo e pesquisa, pois "o tempo é o tempo do sujeito", o tempo de cada um, na perspectiva do respeito às diversidades e singularidades de grupos e/ou indivíduos (Neder, 1999). É nos momentos de encontro com o orientador que o acadêmico vai definindo o ritmo de sua caminhada.

Assim, os alunos que estão com o mesmo orientador podem estar cursando áreas diferentes ou em momentos diferenciados do percurso do curso. Como não existe a figura da "reprovação", o acadêmico vai "refazendo o percurso" (um ir e

vir, um retomar, um rever), apoiado pelo orientador e equipe pedagógica, até que consiga "dar o salto" e continuar, assim, para a etapa seguinte do curso, pois ele tem um prazo mínimo de quatro anos e máximo de seis para concluir o curso.¹⁸

Esse "formato" de acompanhamento não apostava no individualismo e na formação solitária do estudante. O curso provoca momentos informais e espontâneos de encontro e de trocas como propõe situações de aprendizagem colaborativa, onde o "estar junto" tem o sentido da vivência, pessoal e coletiva, do processo de aprender e de ensinar.

– *Sistema de orientação*: o aprender é uma tarefa que o aluno deve assumir para si, mas que é apoiada pela "instituição ensinante", que deposita no orientador acadêmico o trabalho formativo cotidiano de "estar junto com" o estudante. Por isso o orientador tem "dedicação exclusiva"¹⁹ e acompanha, ao longo do curso, 25 alunos no máximo, oferecendo-lhes apoio cognitivo, metacognitivo, pedagógico, social e afetivo.

Todos os momentos de encontro (individual ou em pequenos grupos, presencialmente ou a distância, as verificações de aprendizagem", os seminários temáticos) são "relatados" pelo orientador na ficha individual do acadêmico: leituras e atividades realizadas e/ou sugeridas, dúvidas, limitações e avanços, análises e relações com a prática pedagógica, auto-avaliação, angústias, desânimos, desacertos, êxitos, sonhos.

Assim, o acadêmico encontra no orientador não simplesmente um "leitor intermediário" (Vargas, 2002), mas um interlocutor especial e qualificado (entre ele e os autores, os especialistas, a universidade, o poder local); e a universidade o toma como um parceiro valioso, como sujeito participante na construção do currículo do curso, que vem alimentar e enriquecer a reflexão e a análise sobre o curso, tornando possível o estabelecimento de um elo concreto entre escola e universidade.

Segundo Foerste (2002), o orientador acadêmico

... é um dos pilares na profissionalização docente em cursos na modalidade a distância, viabilizado pela força e necessidade de abertura de espaços concretos por parte da equipe da universidade para a

¹⁸ A taxa de abandono do curso é um indicador para avaliar esse "acompanhamento" individual e personalizado; até o momento, não tem atingido 10%, enquanto a média nacional e internacional, em cursos de graduação a distância, é superior aos 50%.

¹⁹ Além da "dedicação exclusiva" como parte do processo de profissionalização do magistério, o orientador acadêmico, após o processo de seleção, recebe uma formação inicial mediante o curso de especialização "Formação de Orientadores Acadêmicos para a EAD" e formação contínua nos encontros mensais.

colaboração de novos sujeitos históricos em seus cursos de formação docente (...) é o que se observa de mais inovador na experiência do Mato Grosso.

– *Material didático*: outra prática de parceria e de dinamização do curso é o processo de (re)elaboração dos 45 fascículos, utilizados como "textos-base" no curso e de produção dos cinco CD-ROMs, para ampliar as discussões temáticas. Os fascículos, produzidos por equipes interdisciplinares, buscam evitar, na oferta de cursos a distância, o extremo dos textos didáticos impressos que em nada diferem das obras disponibilizadas pelas editoras ao público universitário ou de textos calcados no modelo da Instrução Programada, apoiado pelas teorias da "industrialização", da "autonomia e independência intelectual" do aluno e da "interação e comunicação", desenvolvidas na década de 70 por educadores no campo da educação a distância, que partem do pressuposto de que o material didático em EAD tem que ser auto-instrucional e dialógico, elaborado de tal maneira que o estudante possa aprender sem precisar recorrer à ajuda de professores ou tutores, muito próximo ao *slogan* "faça você mesmo", típico da fase pós-fordista.

No processo de construção dos fascículos, dois aspectos foram privilegiados pela equipe do Nead: a unidade epistemológica e a relação teoria-prática. Como fio condutor em cada área temática e entre as diferentes áreas, foram definidos, com a participação dos autores, em sua grande maioria professores da UFMT, três conceitos – historicidade, construção e diversidade – incorporando a compreensão de que

... o próprio currículo e o próprio conhecimento devem ser vistos como construções e produtos de relações sociais particulares e históricas (...) onde ação-reflexão-ação se coloque como atitude que possibilite ultrapassar o conhecimento do senso comum (Neder, 1999).

Assim, o texto dos fascículos foi redigido para estimular no leitor sua capacidade de estabelecer pontes entre a discussão teórica e sua prática pedagógica, entre o vivido e o pensado, pois são faces interdependentes do processo de formação acadêmica e profissional do professor.

Os fascículos passaram, inicialmente, ao longo de um ano, por uma leitura e discussão interna com a equipe pedagógica e os orientadores acadêmicos, tendo o cuidado de avaliar a dimensão teórico-metodológica

do seu conteúdo quanto à dimensão comunicativa. E, ao longo do curso, são avaliados por especialistas, orientadores e acadêmicos, num processo contínuo de (re)construção do texto pelos autores.

Considerações finais

Essas são algumas das "práticas" em construção pelo Nead/UFMT que permitem (re)construir práticas e (re)significar discursos sobre a formação do professor e sobre a modalidade a distância. São "manifestações" de uma trajetória longa e coletiva das instituições públicas do Estado de Mato Grosso buscando a profissionalização do magistério e não simplesmente particularidades de uma "experiência" casual ou periférica. Traz no seu bojo o amadurecimento de propostas formativas ensaiadas ao longo de três décadas. É o resultado de possibilidades construídas coletivamente, em parceria, assumindo características nacionais e locais, amoldando-se ao contexto e às condições objetivas e subjetivas dos autores e atores envolvidos.

Portanto, os movimentos de renovação pedagógica ou de inovações educativas e de expansão da EAD não podem ser percebidos ou analisados como sendo determinados por simples "diretrizes governamentais", resultando da vontade dos governantes, pois estão enraizados na cultura e experiências locais, nos processos sociais de democratização, nas lutas e nos embates dos movimentos sociais e das organizações dos profissionais da educação e de organismos políticos. Buscam a consolidação de novos valores, a construção de novos sujeitos, atores e autores de seus destinos, de uma sociedade mais solidária e democrática.

Por isso, o nosso olhar não pode se fechar, delimitar-se ao espaço escolar (a programas, a cursos, ao aluno enquanto "aluno"). Deve ultrapassar os muros, as cercas das instituições escolares e se estender à vida, ao cotidiano dos sujeitos envolvidos (sujeitos de direitos, de história, de intervenção, com suas diferenças e que têm um rosto, um nome e uma história). Não podemos simplesmente seguir as exigências do mundo do trabalho, as demandas do mercado por novas habilidades e competências a serem apreendidas para o exercício profissional. E a formação para a vida? E os nossos valores e nossa cultura?

Temos que recuperar os vínculos entre educação, trabalho, produção, vida cotidiana de existência. Aí é que estão o educativo e o formativo. Eles acontecem, não importa se de maneira presencial ou a distância.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. W. As novas tecnologias em educação: parte da solução ou parte do problema? In: _____. *Trabalho docente e texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 150-173.
- BELLONI, Maria Luiza. Os paradigmas econômicos: contribuição para a educação a distância. In: _____. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999. cap. 1.
- BRYAN, Guilherme. Educação em tempo real. *Educação*, São Paulo, v. 28, n. 238, p. 24-27, jan. 2001.
- CAMPION, Mick; RENNER, William. The supposed demise of Fordism: implications for distance education and higher education. *Distance Education*, Toowoomba, v. 13, n. 1, p. 7-28, 1992.
- COMENIUS, Johan Amos. *Didatica magna*. Amsterdan, 1657.
- CONTRERAS DOMINGO, José. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1999.
- DIEGUEZ, Flávio. Analfabetismo digital. *Educação*, São Paulo, v. 28, n. 248, p. 31, dez. 2001.
- DOCUMENTO para subsidiar discussão na audiência pública regional. Belém: Anfope: Forumdir, 2001. Mimeografado.
- ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Enanfope, 7., 1994, Brasília. *Documento final...* Brasília: Anfope, 1994.
- ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Enanfope, 11., 2002, Florianópolis. *Documento final...* Florianópolis: Anfope, 2002.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Formação de professores: história, cultura e experiência*. Brasília, 1999. Mimeografado. Encontro de Especialistas do Proformação.
- FILOCRE, João. *Cenário atual da formação de professores: concepção e propósito*. Brasília, 1999. Mimeografado. Encontro de Especialistas do Proformação.
- FOERSTE, Erineu. *Parceria na formação de professores: do conceito à prática*. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- FUTUROS mestres: cresce número de estudantes interessados em seguir carreira de professor. *Educação*, São Paulo, v. 28, n. 246, p. 28-29, out. 2001.
- LINHARES, Célia Frazão S. Tecnologias inteligentes x juventude desempregada: desafios da história. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 126, p. 29-33, set./out. 1995.
- MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, Maria Cândida (Org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Nied/Unicamp, 2002.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *A formação do professor a distância: diversidade como base conceitual*. Cuiabá, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.
- NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. Entrevistadora: Paola Gentili. *Nova Escola*, São Paulo, v. 16, n. 142, maio 2001. Entrevista.

- OLIVEIRA, Gleyva M. Simões de. A concepção de tutoria nos projetos de cursos de formação de professores de instituições públicas de ensino superior consorciadas na Universidade Pública Virtual (UniRede). In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2002: Relações Sociais e Educação. *Anais...* Cuiabá: IE/UFMT, 2002. p.13.
- PRETI, Oreste. *Educação a distância: construindo significados*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.
- _____. *Educação a distância: um olhar para o presente*. [S. l., 200-]. No prelo.
- _____. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998.
- PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 1996.
- SILVA, Tomas Tadeu. *Pedagogia crítica em tempos pós-modernos*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VAGAS para todos: maior oferta de empregos faz crescer procura pelos cursos que formam professores. Veja, São Paulo, p. 75, 5 abr. 2000.
- VARGAS, Domingos Jari. *A orientação acadêmica na educação a distância: o trabalho do leitor intermediário*. Cuiabá, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Cuiabá.

Oreste Preti é professor substituto do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e coordenador do curso de Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância, do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da UFMT.
licenciatura@nead.ufmt.br

Abstract

The discussion about teachers' training has gained new outlines nowadays, when being associated with distance learning. Why is it so? Initially, we intend to analyze discursive hegemonic practices, which produce changes in pedagogical actions and of (re)signification of it in relation to teacher's training, to the school's management and to the use of new technologies. In this movement, it was included the formation and distance training propositions, which have grown extensively since the end of 90's. What we intend in a second stage is to analyze, on the basis of the experiment of the Open and Distance Education Group of the Federal University of Mato Grosso in teachers' training, some "practices" considered as explanatory of its consolidation, in the sense of (re)signifying discourses about teachers' training.

Keywords: teachers' training; distance education.

Recebido em 4 de outubro de 2002.

Aprovado em 24 de junho de 2003.

Os cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional

Alvaro Chrispino

Palavras-chave: cenários futuros; antecipação; política e planejamento; política educacional.

Resumo

Apresenta a importância do estudo de futuros, por meio da técnica de cenários futuros, utilizando-se da analogia com o contrato social. Apresenta o consenso existente no contrato social – já conhecido do meio acadêmico – e identifica também um consenso na construção de cenários futuros – pouco divulgado no meio acadêmico. Não pretende esgotar as idéias e fundamentos em torno deste tema, mas propõe apresentar os principais pressupostos para trazer oportunidade de reflexão em torno desta ferramenta que pode auxiliar no desenho do futuro desejado e, consequentemente, no processo de elaboração de políticas, de decisão, no planejamento e na gestão. Apresenta alguns exemplos de aplicação à educação e ao ensino de modo geral.

Introdução

O futuro sempre esteve cercado por uma névoa de mistério que só poderia ser desfeita pelas forças que estavam além do domínio do homem comum.

Enquanto grande parte dos homens dedicava-se a executar suas vontades e a realizar suas fantasias no presente, guiados pelas emoções e sensações, outros tantos permaneciam fixados no passado, vítimas de vivências marcantes, boas ou más, que teimam em ressuscitar em busca de momento de felicidade, que coincidem com o ápice do resgate da memória. Ao futuro, restava aqueles que eram vistos como profetas, visionários, mágicos, supersticiosos.

O avanço da civilização, causando aumento nas demandas de produtos de primeira necessidade, talvez tenha sido o grande motivador para exercícios de planejamento

de longo prazo, que permitiu ao homem vislumbrar a hipótese de olhar para o amanhã e escolher, dentre as muitas opções possíveis, aquela que mais lhe agradaria, envidando esforços para torná-la verdadeira.

Quando falamos sobre futuro, ou cenários, a um grupo formado por diferentes interlocutores, temos reações diversas. Uns, seguindo a regra, riem por imaginar o futuro como um ente mágico; outros, fixados no "agoracracia", desdenham o exercício de projeção, por estarem exclusivamente dedicados às coisas que acontecem hoje e agora; alguns perguntam se os cenários são de lona ou de plástico, imaginando sinceramente tratar-se de cenários que compõem os espetáculos; os políticos comuns, tratam o tema com desprezo pois o futuro não produz votos; os militares e estrategistas, entreolham-se, pois sabem o valor da ferramenta para entender o contexto em que têm de tomar

decisões; os grandes executivos, concordam com os debates sobre cenários e estudos de futuro desde que as conversas girem em torno dos cenários das outras empresas e não os seus, por considerarem os cenários empresariais peças de alta relevância para o futuro da empresa séria.

O que pretendemos neste trabalho é demonstrar que é possível encontrar similaridade entre a dinâmica do contrato social e seu resultado mais concreto, o consenso, com os estudos de futuro expressos por meio de uma de suas técnicas, os cenários futuros.

Defendemos a idéia de que tanto o consenso contratualista – que chamamos de consenso social – como o cenário, possuem semelhança no processo de construção e na topografia político-social: acima dos interesses individuais.

Pretendemos que, por analogia, aqueles que entendem o traçado histórico do contrato social e sua dinâmica, possam transferir tal conhecimento para o campo do cenário futuro, identificando as semelhanças e, desabridos e desarmados, possam melhor refletir sobre a importância de difundirmos e participarmos das discussões que resultem no cenário futuro brasileiro em qualquer tema mais específico. O recente problema com a área de geração de energia elétrica demonstra o quanto o estudo de futuro é importante, visto que poderia ter antecipado o problema.

Este estudo está dividido em duas partes principais. A primeira é reservada para um estudo orientado sobre o contratualismo, com ênfase no consenso e na posição de norteador deste consenso social, não sendo a intenção esgotar ou trazer novidades para este assunto. A segunda parte destina-se à apresentação dos estudos de futuro e da técnica de cenários futuros, com ênfase na aplicação da idéia ao campo amplo da educação.

O contratualismo

O conceito

Em uma visão mais estreita, o *contratualismo* manifesta-se na figura do contrato social, que se define como

... acordo entre indivíduos independentes com respeito a disposições básicas que deverão determinar seus relacionamentos sociais e políticos. (...) O acordo pode ser feito entre pessoas relevantes, ou entre uma

pessoa (o soberano potencial) e todas as outras, podendo implicar acordos entre grupos preexistentes (Campbell, 1996, p. 137).

Em uma visão mais ampla, o contratualismo pode ser visto como uma escola que

... comprehende todas aquelas teorias políticas que vêm a origem da sociedade e o fundamento do poder político (chamado, de quando em quando, *potestas*, *imperium*, Governo, soberania, Estado) num contrato, isto é, num acordo tácito que assinalaria o fim do estado natural e o início do estado social e político (Matteucci, 1997, p. 272).

O contratualismo é, na verdade, uma escola definida por usar uma mesma sintaxe ou uma mesma estrutura conceitual – o consenso –, para racionalizar a força, regras as relações e alicerçar o poder, em sua dinâmica e estrutura. Surgiu e desenvolveu-se na Europa, tendo como maiores expoentes J. Althusius (1557-1638), T. Hobbes (1588-1679), B. Spinoza (1632-1677), S. Pufendorf (1632-1694), J. Locke (1632-1704), J. J. Rousseau (1712-1778) e I. Kant (1724-1804). Destes, podemos destacar, conforme Chavallier (2001), três importantes obras: *Leviatã* (Hobbes, 2001), *Segundo tratado sobre o governo* (Locke, 1963) e *Do contrato social* (Rousseau, 1971).

A discussão em torno do contratualismo pode sugerir, de forma rápida, três níveis de explicação:

1. de ordem antropológica: sustenta que a passagem do homem do estado de natureza para o estado de sociedade é um fenômeno histórico verdadeiro. Tal passagem da horda primitiva/ordem tribal para o estado de vida social mais complexa, regulada por um poder político, é resultado do consenso;

2. de ordem jurídica: que defende ser o estado de natureza uma hipótese lógica que realça a idéia racional ou jurídica de Estado, como autoridade de caráter político surgida como resultado do consenso entre os membros para representar e encarnar seus direitos. Este nível é fortalecido pelo grupo que toma o direito criado pelo soberano como substituto do direito consuetudinário, usando todos os meios para garantir a lei, inclusive a força, sobre a qual o Estado detém o monopólio; e

3. de ordem política: que, despreocupada com discussões de ordem histórico-antropológica e de base filosófico-jurídico do estado racional, detém-se apenas na visão do contrato como norteador da ação política e como delimitador da ação daquele que detém o poder, estando intimamente ligado à figura do constitucionalismo.

São muitos os desdobramentos a merecerem destaque em torno do tema em estudo, o que não é possível, considerando o objetivo deste trabalho. Entretanto, são indispensáveis algumas reflexões sobre os aspectos tidos como importantes para a análise entre cenários futuros e o contratualismo visto pelo ângulo do consenso social, a saber: o estado de natureza e sua transformação em estado de sociedade, a construção do consenso social e seu poder sobre a sociedade e a estrutura e construção do poder político.

O estado de natureza

Existe, entre os contratualistas, uma divergência sobre o estado de natureza, que seria aquela condição inicial da qual o homem teria saído ao associar-se por meio do pacto com outros tantos homens. Para uns, é uma hipótese de trabalho de ordem lógica e negativa que indica como seria o homem no estado natural para justificar como deve ser o mesmo homem sob a égide do estado social. Outros não acatam esta ontologia perversa e má do ser humano. Percebe-se, pois, que, entre os autores, não há certezas: para Hobbes e Spinoza, o estado de natureza é de egoísmo e de guerra; para Pufendorf e Locke, é de paz; e, para Rousseau, é de felicidade.

Esta discussão perde valor quando deixamos de ver as divergências pela ótica fática para observá-las sob a ótica de categoria. Vejamos um exemplo desta proposta (Casamasso, 2001):

Estado de Natureza		
	Para Hobbes	Para Rousseau
O fato	Existe o domínio das paixões, a guerra, o medo, a pobreza, a disidídia, o isolamento, a barbárie, a ignorância, a bestialidade e onde a vida do homem é solitária, mísera, repugnante, bruta e breve.	Existe o homem livre, com o coração em paz e o corpo saudável, satisfazendo suas necessidades básicas, querendo apenas viver e ficar ocioso.
A categoria	Os homens vivem conforme seus instintos e são iguais na motivação pela vida (sensações e emoções) e nas suas causas das discordias (competição, desconfiança, glória, comida, posse da fêmea, etc.). Cada um tem direito a todas as coisas de todos. É a guerra de todos os homens contra todos os homens, onde o "homem é lobo do homem" (<i>homo Homini lupus</i>).	

Para melhor ilustrar o estado de natureza, podemos passar os olhos nos diversos modelos de relações sociais – quer efetivos, quer teóricos – ao longo da humanidade como a conhecemos, a fim de observarmos a

existência ou não dos atributos que permitem categorizar o estado de natureza conforme a proposta.

Para o marxismo, centrando atenção no modo de produção, podemos ter:

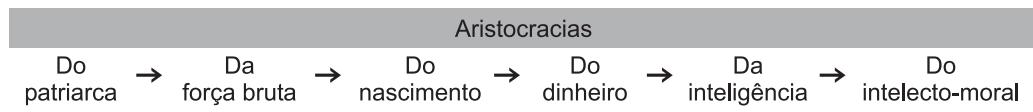
Modelo								
Tribal	→	Escravagista	→	Feudal	→	Capitalista	→	Comunista
Sem estrutura definida		Senhores x Escravos		Senhores x Servos		Burguesia x Proletariado		Sem classes (não alcançado até hoje)

Para Deutsch (1980), a evolução tem outra categorização:

Feudalismo → Despotismo esclarecido → Governo Constitucional → Democracia

Mesmo no campo filosófico-religioso, temos a oportunidade de encontrar categorizações para a evolução da natureza

humana como, por exemplo, em Kardec (1983), usando o conceito de Aristocracias (poder dos melhores):



Não é preciso muito esforço para entender que a categorização de estado de natureza é possível e razoável, resultando na necessidade de estruturar-se um estado social sob as premissas apresentadas pelos seus membros, gerando o consenso social.

A construção do consenso social

A construção do consenso social, que resulta em um novo modelo social baseado em um novo modelo de política, pode ser estudado por diversos ângulos. Cremos que o menos indicado seja o do altruísmo humano, que busca aprimorar-se como ser social por meio do estabelecimento de nova rotina social. Ao contrário, a existência do consenso deve-se à tentativa de manutenção de características de valores pessoais. De outro modo, ficaria difícil explicar por que o homem (egoísta e individualista, que busca o próprio bem-estar) aceita uma estrutura social que lhe apresenta obrigações e limites (e onde provavelmente possui ganhos em longo prazo).

Os contratualistas modernos apresentam duas propostas (Campbell, 1996, p. 137):

1. Buchanan e Tullock, concordando com Hobbes, na teoria da escolha coletiva, "examinam os procedimentos decisórios relevantes para determinação de quanto é racional para os indivíduos agindo egoisticamente aceitar as restrições implícitas à ação coletiva";

2. Rawls, acompanhando Locke, Rousseau e Kant, diz que a "metodologia do contrato social tem sido usada também para servir de base a uma teoria liberal moderna de justiça que combina compromisso com fortes direitos individuais a amplos mecanismos redistributivos".

Está claro porque acreditamos que a busca pelo consenso social não é um ato altruísta, mas que deve responder, em curto e/ou em longo prazos, por uma necessidade humana. Em uma visão bastante pragmática, o consenso atenta contra a natureza egoística e individualista do homem e, por tal, é crível que primeiramente, o consenso, seja mantido pela disciplina da vontade para, posteriormente, ser transformado em valor no patrimônio individual, quando surgirá espontaneamente como produto da inteligência moralizada.

Como estratégia, assim como nos cenários, o contrato e o consenso social são construídos sob a ótica prescritiva ou normativa, o que distancia dos sujeitos a forma concreta consensualizada, atenuando as resistências e mantendo os indivíduos unidos em torno do objetivo maior do contrato e do consenso social.

A construção e a estrutura do poder

Podemos entender o contratualismo como uma teoria prescritiva, conceitualmente construída sobre as origens da sociedade na direção de uma sociedade desejada, sob o rigor da racionalidade, que trabalha com mais vigor a origem e fim da sociedade. Como tal, sua contribuição é sempre citada quando se estuda a necessidade de limitar o poder do Governo, por meio de um documento escrito, para garantir os recíprocos direitos-deveres e, além disso, sua história poderá acolher soluções políticas divergentes, quando não antagônicas, todas com o propósito de gerir o consenso como, por exemplo:

1. a corrente absolutista (Hobbes, Spinoza, Pufendorf), que pretende ser diferente do despotismo, tendo as ordenações do Estado origem na lógica que busca o bem do cidadão;

2. a corrente liberal (Locke e Kant), que propõe o limite do poder monárquico por meio de assembleias representativas, que têm a função de legislar; e

3. a corrente democrática (Rousseau), que pretende conformar os indivíduos com a racionalidade da vontade geral soberana.

Como resultado do controle do poder do soberano e da ação do governo, garantindo a manutenção, estabilidade e reciprocidade no binômio direito-dever, temos os textos constitucionais, expressão maior do *que se quer* e o *que se busca* para uma nação, sempre projetando o futuro pretendido.

No estudo da construção e estrutura do Poder, devemos diferenciar dois importantes tipos de pacto:

... temos de um lado, o "pacto de associação" entre vários indivíduos que, ao decidirem viver juntos passam do estado de natureza ao estado social; por outro, o "pacto de submissão" que instaura o poder político e ao qual se promete obedecer (Matteucci, 1997, p. 279).

Estes dois tipos de pacto mais comuns entre os contratualistas podem ser bem diferenciados se organizarmos as idéias em forma de quadro, como a seguir:

Aspectos	Pactos	
	De associação	De submissão
Resultado imediato	Cria o Direito	Instaura o monopólio da força
Nasce o foco do	Direito Privado	Direito Público
Posição dos contratantes	Paritária	Subordinação
Relação dos contratantes	Compromisso com os demais, sendo livre para aceitar ou não os resultados do pacto	Não pode deixar de aceitar os resultados do pacto
Princípio	Fraterno da igualdade	Paterno da dominação
Relação	Dá-se entre iguais	Dá-se entre governantes e governados
Sujeitos	Pessoa física ou associações de pessoas (família, corporações, primeiro pacto etc.)	As associações criadas no
Ruptura	Dissolve-se a sociedade	Dissolve-se o governo, mantendo a sociedade
Grau de dependência	É premissa para o pacto de submissão	É consequência do pacto de associação

O contratualismo na construção e na estrutura do poder apresenta algumas interessantes pressuposições que lembram a teoria política liberal, como indica Lessnoff (apud Campbell, 1996, p. 379):

1. é voluntarista: visto que a autoridade política depende de atos da vontade humana;

2. é consensual: visto que todas as vontades dos sujeitos se subordinam a uma vontade legitimada;

3. é individualista: visto que a autoridade política legítima fundamenta-se na aceitação pelo indivíduo; e

4. é racional: visto que o consenso é fruto da vontade individual e produto da atividade eminentemente racional.

O contratualismo contemporâneo

Após um período no ostracismo, o contratualismo retoma ocupando importante espaço nas discussões sobre filosofia política, agora com o nome *pacto social* (Campbell, 1996, p. 137):

1. Rawls busca uma maximização da igualdade e propõe um sistema racional que atenda ao princípio da justiça distributiva, que chama de eqüidade, diminuindo a tensão entre a vontade e necessidade gerais e o interesse particular exclusivo;

2. Buchanan defende a função constitucional como instrumento que estabelece a "regra do jogo", que pode ser modificada

desde que fomente uma convivência construtiva, no novo "jogo de força" dos interesses individuais; e

3. Nozick, seguindo Locke, acredita que os indivíduos apenas concordariam com um Estado-mínimo, que lhes garantisse os chamados direitos naturais pré-sociais (direito de vida, por exemplo).

Primeiras conclusões

Como conclusão preliminar, podemos indicar o contrato social (fator indispensável para a construção do Estado Democrático) como uma "idéia de acordo de cada um com todos sobre regras fundamentais" (Bobbio, 2000, p. 686).

Este aprendizado coletivo-histórico do consenso social pode ser redirecionado e, ao invés de construir um Estado artificial ou um governo com regras externas e superiores ao grupo de sujeitos, pode criar um cenário futuro, também externo e superior ao grupo, que sirva de orientação e guia para as decisões coletivas, compatibilizando interesses individuais e necessidades coletivas. E, se visto com estes objetivos, o cenário pode ser criado em torno do tema educação nos seus mais variados ângulos.

Os estudos de futuros e os cenários futuros

O interesse pelo futuro perde-se na história do homem. Vamos encontrar esta busca pelo desvelar do futuro em numerosas civilizações antigas, que a essa pesquisa se dedicaram por meios os mais engenhosos ou mesmo míticos.

Conta Schwartz (1991, p. 91) que:

Na época em que os faraós governavam o Egito, havia um templo acima do rio Nilo, além das cataratas da Núbia, onde agora se localizam os desertos ao norte do Sudão. Três rios juntavam-se naquela região para formar o Nilo, que fluía 1.600 quilômetros para produzir um evento milagroso todos os anos, a inundação de sua bacia, que permitia aos fazendeiros egípcios plantar e colher no verão sem chuvas.

A cada primavera os sacerdotes se reuniam à margem do rio para verificar a cor da água. Se estivesse clara, o Nilo Branco, que fluía do lago Vitória através dos pântanos

sudaneses, dominaria a enchente. A cheia seria moderada e tardia; os fazendeiros produziriam um mínimo de colheita. Se a corrente aparecesse escura, as águas fortes do Nilo Azul, que se juntava ao Nilo Branco em Cartum, prevaleceriam. A enchente encharcaria o suficiente para saturar os campos e produzir uma colheita farta. Finalmente, se a correnteza demonstrasse predominância das águas marrom-esverdeadas do Atbara, que vinha dos pântanos etíopes, então as enchentes seriam prematuras e catastroficamente elevadas. As plantações corriam o risco de ser destruídas pelas águas; na verdade, o faraó poderia ter que usar suas reservas de estoques de grãos.

Todos os anos os sacerdotes enviam mensageiros para informar ao faraó a cor da água. Talvez tenham usado luzes e sinais de fumaça para mandar notícia rio abaixo. Então o faraó saberia quão prósperos seriam os fazendeiros de seu reino e como poderia aumentar os impostos. dessa forma, saberia se podia permitir-se conquistar novos territórios. (...) os sacerdotes do Nilo sudanês foram os primeiros previsores do futuro a longo prazo.

Já Hélio Jaguaribe (1996), apresenta a importância dos estudos de futuros para o Império Romano e para os cidadão romanos:

Não vou fazer uma história da prospectiva pré-científica, o que seria interessante, mas estranho ao objeto imediato deste estudo. Mas, lembrando a fase relativamente mais recente, que é a romana, chama a atenção para o fato de que aquele povo, extremamente prático, que deu a mais extraordinária demonstração de capacidade organizatória e administrativa de toda a história da Humanidade, de tal sorte que os impérios contemporâneos ficam infantis comparados ao Império Romano, tinha a obsessão da previsão do futuro através de processos que eram praticados até já avançada a República. Vem a prática divinatória, portanto, desde o período da Roma monárquica até, digamos, o tempo de Cícero, quando essa prática começa a ser objeto de crítica. O próprio Cícero diz que um Augúrio¹ não podia olhar para o outro sem ambos rirem, porque ele já se dava conta de que havia uma total impostura na idéia de augúrios. A verdade, entretanto, é que o Colégio dos Augúrios era uma instituição fundamental, a ser consultada para o começo de qualquer coisa. A palavra "inaugurar" significa que o augúrio inicialmente justifica o início de uma ação "*in augurius*".

¹ Aquele que fazia augúrio: profecia feita pelos áugures, sacerdotes romanos, a partir do canto e vôo dos pássaros. Augurar: fazer augúrio ou prognóstico.

Os romanos tinham dois grandes tipos de adivinhação do futuro supostamente válidos: aquele que eles herdaram dos etruscos, que era o *haruspício*, o exame das entranhas de certos animais, e aquele que era dotado de mais credibilidade e ao qual se dedicava particularmente o Colégio dos Augúrios, que eram os vários *auspícios*. O principal deles eram os *auspícios avibus*, forma pela qual, em determinado momento, se observava o vôo de pássaros, com toda uma codificação do que significava, se o bando ia para um lado ou para o outro. O *auspício* romano não era, como um pouco é a nossa prospectiva, voltado para cenários macroscópicos, de relativo longo prazo. Ele se voltava para o provável resultado de uma certa ação: "Vamos começar uma guerra, vamos ganhar ou perder?" Assim como os *auspícios avibus*, havia vários outros *auspícios* através das estrelas: *auspício coelo*; através das galinhas sagradas: *auspício pullaris*, etc.

Havia, finalmente, outro tipo de capacidade de previsão, que era o da Pitonisa. A idéia de que o grande deus do futuro, Apolo, através dos seus oráculos, o mais célebre dos quais era o de Delfos, iluminava a Pitonisa e permitia que ela predisses o que ia acontecer. E surpreendente como a Pitonisa tinha uma extraordinária lucidez analítica. Hoje ela seria, obviamente, uma excelente cientista política. Ela tinha a linguagem suficientemente elíptica para servir para várias alternativas.

É interessante referir também os Livros Sibilinos, que tinham uma antiguidade mal conhecida. Supõe-se que viessem de Cuna e que continham, de uma forma muito mais crítica do que a da Pitonisa de Delfos, indicações sobre o futuro romano.

É certo que a preocupação envolvendo o futuro e o estudo de futuros não está circunscrita às civilizações antigas. Atualmente, inúmeras universidades, empresas e associações dedicam-se a tal prática por meio de inúmeras técnicas, que podem variar de acordo com o comprometimento de aspectos qualitativos ou quantitativos na elaboração do estudo final.

É possível identificar alguns importantes autores que contribuíram na disseminação da visão do futuro e da importância de pensar o futuro como fator de decisão atual. Dentre eles podemos enumerar Frederick Polak, Benjamin Singer e Victor Frankl (Chrispino, 2001).

Polak (1973) investigou como as nações enxergavam as imagens de seu próprio futuro. Começou a questionar-se se a imagem positiva do futuro era a consequência do sucesso de uma nação ou se o sucesso obtido por determinada nação era a consequência das imagens que alimentava de seu próprio futuro. Estudou como as nações pensavam seu futuro e como se organizavam para concretizar este futuro percebido. Fala da passagem do estágio do sonho para o estágio da visão do futuro e, finalmente, o compartilhamento desta visão com a comunidade visando sua consumação no campo da realidade. Após analisar vários países, como Grécia, Roma, Espanha, Veneza, Estados Unidos e outros, percebeu que aqueles que venceram tinham forte percepção do que queriam ser.

Singer (1974), por sua vez, estudou como o futuro e a imagem do futuro interfariam no sucesso dos alunos. Em sua obra, diz ter percebido que crianças são afetadas pela visão que têm do futuro. Alunos fracos não têm uma visão de futuro além do curto prazo ou do imediato. Alunos com sucesso têm senso pessoal de controle do futuro e pensavam no futuro num prazo de cinco a dez anos. Estes tinham uma visão bastante profunda e, acima de tudo, positiva sobre seu próprio futuro. Singer defende a idéia do chamado "padrão de gratificação futuro" como algo que leva o aluno ou jovem a investir e acreditar em seu próprio futuro.

Frankl (1991), também dedicado a estes estudos, apresenta uma experiência ímpar. Psiquiatra recolhido aos campos de concentração nazista, buscava encontrar alternativas para manter-se lúcido e vivo. Assim que chegou ao campo de concentração, eleceu para si três princípios: sobreviver, ajudar e tentar aprender. Após a guerra, como sobrevivente, passa a escrever e lega ao mundo uma grande e rica obra literária. Terá, então, a oportunidade de dizer que os que sobreviveram tinham ainda algo a fazer no seu futuro e tinham isto muito claro. Era o cientista com trabalhos importantes inacabados, era o avô que havia feito promessas a seu neto quando da separação pela guerra de extermínio, etc.

Técnicas para estudos de futuros

São muitas as técnicas existentes para o estudo de futuros e suas conceituações

nem sempre são coincidentes. Quando muito, podemos dizer que autores diversos apresentam conceitos aproximados sobre as mesmas técnicas, uma vez que cada executor de estudos de futuro impregna o processo de estudo com características próprias. É possível listar alguns tipos de técnicas para estudo de futuros, segundo Rattner (1979) e Grumbach (1997):

- Extrapolação de tendências: é um tipo de antecipação, baseada na premissa de um avanço relativamente regular no tempo, de determinadas características econômicas ou técnicas, as quais apresentam um padrão de comportamento bastante adaptável a uma tendência. Para Grumbach, seria um processo em que se imagina que as variáveis que vinham evoluindo de uma determinada maneira no passado continuarão evoluindo igualmente;
- Antecipação: discurso sobre algumas condições futuras, às quais se chega mediante um raciocínio conscientemente aplicado pelo antecipador e explicitado publicamente;
- Predição: um discurso sobre uma condição futura, baseado num raciocínio que o antecipador não divulgou. Assim, um alto nível de confiança está implícito nas palavras, ações e/ou recomendações de quem faz a predição;
- Especulação: um discurso sobre o futuro, no qual seu autor admite incerteza e/ou falta de apoio lógico-racional, substituído por opiniões vagas e fértil imaginação;
- Analogia: a previsão é feita através da identificação de um caso atual já ocorrido. Supõe que o resultado do caso atual será o mesmo do caso usado para estudo;
- Profecia: uma predição realizada sob inspiração ou influência sobrenatural ou mística, alegada ou realmente experimentada pelo vidente.

Definição da técnica de cenários futuros

Escolhemos especialmente a técnica de cenários futuros porque, além de acatar as

pesquisas e/ou informações de ordem eminentemente quantitativa, esta técnica solicita participação de ordem qualitativa. Na verdade, cenário futuro é uma história contada sobre um futuro possível construído a partir do conjunto de propostas e informações, que serve para orientar e dirigir os interessados no tema do cenário: é exterior ao grupo e funciona como referência e guia. Eis aqui a grande semelhança do cenário com o consenso social, ambos são resultado do consenso dos sujeitos. A seguir, apresentaremos alguns conceitos sobre cenários para, logo após, discutir sua técnica de formulação.

Para Peter Schwartz (2000), conhecido especialista no tema, cenário é uma ferramenta que permite ordenar as percepções sobre as alternativas de futuro que poderiam ser alcançadas com decisões tomadas hoje. Na prática, a construção de cenários futuros assemelha-se a um jogo de construção de histórias que poderão acontecer, construídas em torno de um evento, de um motivo. As histórias são métodos conhecidos desde há muito para organizar coerentemente os acontecimentos e os conhecimentos. Enfim, *cenários são histórias sobre possíveis futuros*.

Para Rattner (1979, p. 79), "cenários não devem ser considerados semiprevisões do futuro, e sim caminhos possíveis em direção ao futuro".

Para Norse (apud Ávila, 1989, p. 43) "cenários não são e não devem ser entendidos como prognósticos. Representam apenas uma forma de aumentar a compreensão das consequências de eventos potenciais e políticas de longo prazo, a nível regional ou nacional".

Para Fahey e Randall (1998), cenários são projeções de um futuro potencial.

Para Wilkinson (1998), o cenário é uma ferramenta, como um jogo que produz vários futuros possíveis e plausíveis, que auxilia na decisão de longo prazo. Estes jogos de cenários são, essencialmente, histórias construídas que modelam futuros distintos e plausíveis, nos quais poderíamos vir a viver e trabalhar algum dia, se cumpridas as etapas de construção deste cenário.

Matriz de modelos de cenários

Tipos de cenários	Exploratório	Antecipatório
Descriptivo	Dadas as causas, quais os efeitos esperados?	Dados os efeitos, quais as causas possíveis?
Normativo	Dados os meios, quais objetivos podem ser alcançados?	Dados os objetivos, que meios podem ser usados?

É possível identificar bons exemplos de construção de cenários no cotidiano: as utopias de Platão, Thomas Morus e Francis Bacon são exemplos de cenários antecipatórios por não descreverem caminhos, mas estágios finais desejados. Esses, por sua vez, carregados de ideologias e de objetivos finais. Caracterizando, por isto, cenários normativos.

Outro conjunto de exemplos são as expedições diversas. Quando Amir Klink, a família-navegadora Schurmann, os alpinistas ou mesmo os bandeirantes da história brasileira desenvolveram suas expedições, eles o fizeram a partir de cenários descritivos. Precisam chegar a um determinado ponto (antecipatório) ou precisam vencer um determinado espaço para ver onde se chega (exploratórios).

Mais uma vez, identificamos semelhanças entre o contratualismo e os estudos de futuro. Citamos antes que o contrato tinha forte vertente prescritiva, assim como a característica antecipatória é preponderante nos cenários futuros, diferentemente de outras técnicas (extrapolação, análise de tendências) que são descritivas ou exploratórias.

Acatada esta semelhança de essência, vamos perceber que tal como o consenso social que criou o Estado regulador a partir da vontade de seus sujeitos, o cenário futuro é criado a partir das percepções de seus membros e também serve para dirigir e indicar rumos e condutas. Da mesma forma que o contrato, o cenário resulta do consenso, do acordo, da discussão entre os membros envolvidos.

Técnicas de formulação de cenários futuros

Como se pode notar, a construção de cenários como está apresentada não é um exercício matemático, mas uma metodologia não-rígida que agrupa valores, ideologias e percepções de futuro e, também, um exercício projetivo onde a percepção, a intuição, a experiência pessoal e a história da evolução do passado são instrumentos indispensáveis. Se é assim, a discussão sobre técnicas deve ser orientada no sentido de realçar estas virtudes produtivas, adaptando-se às realidades do tema a ser projetado, ou ao tempo disponível, ou à extensão do cenário procurado, etc. O cenário não é a técnica, ele não depende nem se

circunscreve à técnica. Não há, com certeza, um manual de técnicas para cenários, mas indicações de instrumentos facilitadores de sua construção, visando otimizar tempo, conhecimento de especialistas, área de abrangência das discussões, etc.

A seguir, descrevemos sucintamente algumas técnicas conhecidas que podem vir a ser utilizadas na construção de cenários (Ávila, 1989). Dentre estas, temos técnicas de livre participação dos especialistas – *bainstorming*, *Nominal Group Technique* (NGT), método *Delphi* e *clinical interviewing* – e técnicas dirigidas – *Interpretative Structural Modelling* (ISM):

1. *Brainstorming*, ou tempestade cerebral, é conhecida pela possibilidade de produzir idéias livremente em torno de um tema para, depois, ordená-las de forma coerente. Possui como desvantagem a necessidade dos especialistas estarem reunidos e o fato de que pode ser manipulada ou desequilibrada por alguém que seja mais desinibido ou fale demasiadamente.

2. Técnica de Grupo Nominal (*Nominal Group Technique* – NGT), foi criada por Delbecq (1975) e tem como principal objetivo impedir que a discussão seja direcionada, favorecida ou monopolizada. Propõe seu criador que as idéias sejam escritas, apresentadas ao coordenador que as colocará no "quadro", após o que o autor das idéias terá oportunidade de defendê-las. A atividade é encerrada com uma votação das idéias pelo grupo.

3. Método *Delphi* é um método em que os especialistas não têm contato direto. As idéias são apresentadas ao coordenador, que as sintetizará em um relatório, realçando as convergências e as divergências, passando-o novamente a todos os membros do grupo. A retroalimentação de idéias, a autocritica dos membros e a capacidade do coordenador para sintetizar idéias são importantes peças no bom desempenho da atividade. Uma variável infeliz que deve ser considerada é a dificuldade que as pessoas em geral demonstram para cumprir os prazos de leitura, elaboração de idéias e resposta!

4. *Interpretative Structural Modelling* (ISM) é uma técnica dirigida onde os participantes recebem uma lista de sugestões contendo elementos tidos como importantes para o entendimento dos problemas a serem estudados, relacionando estes elementos num processo seqüencial lógico e racional.

Variáveis na construção de cenários de acordo com a Global Business Network (GBN)

Por mais que possamos identificar métodos distintos na formulação de cenários futuros, é previsível que o conjunto de variáveis existentes seja a mesma, aceitando-se a hipótese razoável de que algumas delas terão maior ou menor peso de acordo com o método, com o grupo formulador ou mesmo com o objetivo de cenário formulado.

Dentre esses conjuntos de variáveis possíveis podemos enumerar três grandes grupos: as forças motrizes, os elementos predeterminados e os elementos de incerteza crítica.

1. Forças motrizes

Uma vez que encaremos os cenários como resultantes de forças de compreensão acerca do futuro, tornar-se-á indispensável que estas forças que formularão o futuro sejam amplas e oriundas de campos distintos do saber. Essas forças motrizes servem, é claro, como orientadoras de tendências e estão interligadas entre si. O grande segredo reside na necessidade de que essas forças motrizes sejam listadas e percebidas além do limite de percepção cotidiana e restrita, que tipicamente ocupam nossos dias e que sejam vistas como forças efetivamente fora deste reduzido mundo que pensamos ser o centro do universo. São essas forças fatos poderosos que nos pegarão desprevenidos e construirão o futuro a nossa revelia se não forem previstas e estudadas antecipadamente.

Para Schwartz (2000), forças motrizes

... são elementos que acionam o mapa dos cenários, que determinam o desenrolar da história. Num romance de mistério, o motivo é uma força motriz; na verdade, boa parte do trabalho do romance policial consiste em criar uma força motriz crível para um assassinato que seria inexplicável de outra forma. Em história de aventura, uma força motriz é a busca que impele a jornada. Outra é a oposição – um vilão, uma força da natureza ou tribo inimiga que resiste à busca do herói.

Propõe-se sua classificação em cinco categorias, a saber:

1. social: nesta força motriz estão temas como emprego, demografia, salário real, investimento social, etc., assuntos envolvendo valores da sociedade e sua interferência no cenário;

2. econômica: nesta força motriz estão temas como produto interno bruto, balança de pagamentos, dívida interna/externa, reformas fiscal e tributária, estabilidade do sistema financeiro;

3. política: nesta força motriz estão temas como situação partidária, tendências políticas dominantes e movimentos de resistência, organizações não-governamentais, controle da sociedade pelos três poderes, reformas políticas, etc. Como o próprio nome diz, esta força motriz tenta identificar a influência de algumas orientações políticas possíveis na formulação de futuros, podendo ser subdivididas em três a eleitoral, a legislativa e a judiciária;

4. tecnológica: como a tecnologia modificará o quadro de emprego e em que velocidade? Que novas tecnologias poderão abrir novos campos de produção de bens e serviços? Em que tempo?

5. ambientais: o impacto dos danos ecológicos nos negócios humanos e o aumento de consciência do público em relação à ecologia. Esta pode ser uma área decisiva para algumas ações empresariais, dependendo de como estas se relacionam com o meio ambiente, ou como uma determinada comunidade de rege a proteção ambiental.

2. Elementos predeterminados

Os chamados elementos predeterminados são aqueles que estarão presentes em qualquer tipo de cenário temático, independentemente dos processos ou meios de construção. As situações demográficas são exemplos clássicos. Se quisermos construir um cenário sobre o ensino médio daqui a dez anos teremos um elemento predeterminado, independentemente das ideologias subjacentes à construção ou mesmo se o cenário é exploratório ou antecipatório, normativo ou descritivo: o número de adolescentes em idade escolar própria para este segmento do ensino.

3. Elementos de incerteza crítica

Os cenários, então, são formulados a partir de forças motrizes que interagem de

forma a encaminhar para este ou aquele ponto o desenho da história do futuro. São forças mais ou menos fortes, mais ou menos previsíveis, impregnadas pela visão de quem atua na formulação e de quem deseja o cenário. Possuem também fatores preeterminados que existem independentemente da vontade do formulador ou de quem deseja o cenário.

Existem, também, as forças de incerteza crítica, que são indispensáveis à flexibilidade da previsão de cenários. Estas incertezas, relacionadas aos elementos preeterminados, são tão importantes quanto o próprio assunto que produz os cenários. São elas que permitem dar apoio e suporte à construção do cenário. Os militares, por exemplo, ao discutirem as incertezas de um cenário de batalha diriam ao general: "sabemos que eles vêm pelo leste, general, mas não sabemos se atravessarão a montanha ou a floresta, de dia ou de noite. Eis o que faremos em cada caso!"

As incertezas críticas poderiam ser conceituadas como o eixo em torno do qual são construídas as possibilidades das histórias de futuro. São sempre eixos monotematicos específicos, cujos extremos

representam posições contrárias. O cenário é sempre construído a partir de um tema objetivo e, sobre este tema, é identificado o eixo, ou eixos, importante permitindo imaginar que, se o futuro caminhar para um dos extremos construir-se-á um cenário, se caminhar para o outro extremo, produzirá um segundo cenário. Se existir, e é comum que exista, mais de um eixo de incerteza crítica, é possível construir um par de eixos cartesianos e imaginar que os quadrantes entre cada parte do eixo facultarão um cenário, produzindo quatro cenários diferentes e plausíveis, com interseções entre os dois eixos.

Outra opção de construção de cenários futuros, além dos eixos de incerteza crítica, pode ser a identificação de temas preponderantes que, neste caso, não possuiriam escala de intensidade mas, sim, um ponto de maior importância, a partir do qual todo o cenário seria construído. Um interessante exemplo desta abordagem são os cenários de futuro construídos para criar alternativas para o serviço público do Canadá. Neste estudo, os especialistas chegaram a três cenários plausíveis, cada um deles com um ponto focal:

Cenário	Ponto focal
Cidadão	Sociedade civil forte, governo renovado
Consumidor	Mercado forte, governo facilitador
Eleitor	Governo pragmático

Variáveis na construção de cenários de acordo com Hélio Jaguaribe

Segundo Jaguaribe, que vem desenvolvendo estudos (1985, 1986, 1989) em torno do tema, são quatro os fatores de intervenção no estudo de futuro: dois de caráter estrutural e dois de caráter conjuntural.

1. Intervenções de caráter estrutural

- seqüências suscetíveis de serem observadas no espaço, seqüências tangíveis e mensuráveis: demografia, PIB e fatores semelhantes. Esses são os fatores reais;

- fatores ideais e culturais, de idéias e crenças, e toda sorte de coisas em torno destes eixos.

Estas intervenções de caráter estrutural, quer as tangíveis quer as intangíveis, modificam-se com uma certa lentidão: elas não são contínuas, mas submetidas a modificações paradigmáticas, que solicitam longos prazos para modificações significativas, "assim sendo, os fatores estruturais, de caráter real e ideal, permitem projeções quantitativas não-arbitrárias dotadas de certa significação" (Jaguaribe, 1996, p. 3).

2. Intervenções de caráter conjuntural

- a liberdade humana;
- o acaso.

Eis o que diz Jaguaribe (1996, p. 3):

Dadas uma certa tendência econômica e uma certa tendência ideológica, os indivíduos têm, diante das mesmas, atuações distintas. Eventualmente a ação individual, contrariando essas tendências, pode alterar a marcha das mesmas. A liberdade humana tem, assim, uma importância conjunturalmente grande relativamente às tendências estruturais.

Há um outro fator, entretanto, que complica ainda mais a possibilidade de previsão específica do futuro: o acaso. Este é o quarto fator que eu mencionaria. Consiste na disposição aleatória em que, em determinado momento e lugar, os outros três fatores estão se inter-relacionando. Os fatores estruturais são previsíveis, mas entra a liberdade humana que altera, dentro de certa margem, a marcha das coisas. E intervém o acaso, pela presença ou não de certas pessoas em determinado lugar, pelo fato ou não de as pessoas estarem ou não com determinada disposição.

Fatores que alteram a formulação dos cenários futuros

Consideradas as técnicas de formulação de cenários, podemos enumerar algumas regras que devem ser seguidas na formulação de cenários futuros, a fim de evitar que este seja "contaminado" ou desviado de seus propósitos iniciais.

Por mais que os cenários futuros sirvam para orientar as decisões que atingem o grupo social (cenários financeiros, cenários políticos, etc.) e por mais que ele esteja aberto à participação da representação amostral da comunidade, é certo que alguns perfis ajudam para que o cenário futuro/consenso social aproxime-se mais da realidade que deseja antecipar. Devemos lembrar que a função primeira do cenário futuro é antecipar acontecimentos para que possamos optar com mais segurança sobre os rumos a tomar. *Grosso modo*, existem muitos cenários para um mesmo tema ou grupo social, é como se tivéssemos um conjunto de "consensos" e escolhêssemos um que desejamos alcançar.

Neste ponto, vamos apresentar pelo menos duas idéias importantes sobre a previsão do futuro e a construção de cenários: 1) o fato de que os escritores de ficção

científica são melhores previsores do que os chamados especialistas em ciência e tecnologia, indicando que a visão focada em um ângulo do saber estreita a projeção do futuro e do cenário; e, 2) o fato de que a ideologia é, também, um fator estreitador das projeções, uma vez que agrilhoa o previsor a um campo de valores que precisa dar certo ou precisa ser contemplado no futuro projetado.

Um recente trabalho de Dyson (1998)² tem como tema central o futuro: estudos projetivos de ciência, anticipações tecnológicas, impactos éticos e muitos casos. Nesta interessante obra, o autor tem a oportunidade de trazer à discussão pelo menos dois importantes pontos da pesquisa sobre futuro e seus autores.

1. O primeiro ponto informa que os autores de ficção científica são mais precisos e aproximam-se mais do futuro como ele se mostra do que os autores chamados especialistas. Em outras palavras, os escritores de ficção científica não estão atrelados à necessidade de fazer valer suas próprias convicções que, no fundo, são as que validam seus interesses pessoais no campo científico. Um especialista precisa que suas premissas sejam de alguma forma confirmadas, pois este é seu paradigma vigente. Isto o impede de participar mais ativamente dos consensos que efetivamente são importantes para o grupo. Uma discussão de cenários futuros não pode contemplar membros exclusivamente especialistas ou sujeitos oriundos do mesmo grupo de interesse.

2. O segundo ponto defendido pelo autor é o grave compromisso entre o futuro e a ideologia. Por motivo muito semelhante ao anterior, o sujeito que se deixa levar pela visão exclusiva da ideologia defendida está impedido de perceber a realidade além dos limites estreitos da própria ideologia. É como se enxergasse o mundo por meio de uma lente. Este é um tema – a ação da ideologia na formulação de cenários futuros – que merecerá estudo em separado, uma vez que os que se deixam conduzir por ideologia estão pouco sensíveis a críticas ou mesmo a questões sobre este tema.

John Rennie, editor da *Scientific American*, acompanhará esta opinião de Dyson e também dirá que as previsões dos escritores e políticos, muitas vezes mal-informados, acabaram por antecipar acontecimentos. Na fundamentação de sua opinião,

² Freeman Dyson é conhecido pesquisador da área de Física e professor emérito da School of Natural Sciences do Instituto de Estudos Avançados de Princeton.

Rennie dirá que os cientistas estão sempre se deparando com novos conhecimentos que vêm desordenar suas teorias e que os especialistas ficam por demais apegados às suas especialidades, buscando sempre supervalorizar seu campo de conhecimento ou o instrumento por ele descoberto ou utilizado... e acabam comprometendo sua capacidade projetiva.

Malone (1998) dirá que os cientistas, no exercício projetivo, buscam maior controle da sociedade enquanto os escritores, que chama de visionários, voltam suas atenções para como as invenções irão interferir na vida cotidiana e no contorno da sociedade.

Quanto ao segundo ponto, ao longo de sua obra de estudos de futuro, Dyson tem a oportunidade de apresentar os problemas causados quando o futuro é orientado rigidamente pela ideologia, redundando em desgraça. Como exemplo, apresenta os casos do dirigível R101, dos jatos Comet, construídos pelo Império Britânico, e do projeto Tokamak de fusão.

O dirigível R101 foi projetado para ser o maior daquela época e era desenvolvido por profissionais britânicos que exaltavam o trabalhismo e o grande nome da empresa estatal que defendiam. O projeto, desenvolvido mais pelo impulso de vitória ideológica do que por bom senso e técnica, prometia ir e voltar à Índia trazendo flores frescas. Como o tempo era escasso e a data aproximava-se, o R101 foi posto para voar precipitadamente... no dia de seu lançamento incendiou-se matando 48 das 54 pessoas a bordo.

O segundo exemplo é o jato de passageiros Comet, lançado para superar os Boeings, demonstrando a superioridade da tecnologia britânica sobre as demais. Forçando passagem através de uma tecnologia difícil e exigente, seus fabricantes estavam pressionados por um cronograma ditado politicamente. Os aviões desintegraram-se no ar matando cem pessoas e, por isto, foram retirados de circulação. Anos depois, os norte-americanos lançam, depois de incontáveis testes, o Boeing 707.

O terceiro exemplo é o caso dos reatores Tokamak, inventados pelos cientistas russos e que concentraram todos os esforços de sucesso no campo da produção da energia atômica. Por decreto ideológico, os Tokamak foram declarados como produtores de energia para o século 21. A partir do momento em que declararam ser esta a tecnologia que precisa dar certo e que, ao

acertar, irá glorificar a ideologia subjacente, deixam de buscar outras alternativas mais baratas e mais eficazes e forçam passagem na produção de um aparato que pode não preencher as expectativas de segurança para a humanidade. Diz o autor que, nestes casos, nós impedimos que a tecnologia falhe, porque ela suporta uma ideologia.

Autores de ficção científica conseguem alcançar e perceber futuros porque estão livres para errar e criar, estão livres para projetar. Haldane, Arthur Clarke e Júlio Verne são exemplos vigorosos.

À guisa de conclusão: o cenário servindo à educação

Acreditamos que o texto anterior permitiu a identificação de pontos comuns entre o consenso social e o cenário futuro, no que tange à sua elaboração e à sua função de direção externa ao grupo que o produziu. Eis algumas compatibilizações possíveis apresentadas no quadro da página seguinte.

Ao fim, gostaríamos de fazer um exercício criativo, lembrando Paulo Moura (1994, p. 33): "O futuro é, basicamente, uma construção humana. Ou seja, nós construímos o nosso futuro". E, no espírito que norteia este trabalho, rescreveríamos esta máxima da seguinte forma: "O futuro e a sociedade são, basicamente, uma construção humana". Ou seja, nós construímos o nosso futuro e a nossa sociedade. Ou ainda, de forma mais direta: o futuro da sociedade é, basicamente, uma construção humana. Ou seja, nós construímos o nosso futuro de nossa sociedade. Ou, pela ótica dos cenários futuros, tendo a sociedade como foco: a sociedade do futuro é, basicamente, uma construção humana. Ou seja, nós construímos a nossa sociedade do futuro.

Se buscássemos aplicar estes grandes princípios ao universo educacional, veríamos que estamos deixando de usar uma ferramenta poderosa para apontar consensos e ter os cenários como norteadores de decisões. Sem querer entrar no mérito de cada proposta ou exemplo – o que demandaria prazerosamente mais um artigo para cada item –, podemos enumerar os seguintes campos de discussão onde o uso do estudo de futuros pela técnica de cenários poderia facilitar o processo decisório e a manifestação dos envolvidos diretamente e da sociedade:

O contrato social/consenso social	O cenário futuro
Divide o antes e o depois dos sujeitos	Divide também, no sentido que agora as atenções estão voltadas para um mesmo ponto
Cria um ente externo (o Estado) que serve de referência aos sujeitos e à coletividade	Cria um ente externo (o cenário futuro) que serve de referência aos sujeitos e à coletividade
Acolhe diferentes sujeitos com interesses pessoais e coletivos distintos na sua formulação (pacto de associação)	Acolhe diferentes sujeitos com interesses pessoais e coletivos distintos na sua formulação (pacto de associação)
Entende que o poder de dirigir está no Estado (pacto de submissão)	Entende que o poder de orientar está no cenário (pacto de submissão voluntária)
Pressupõe que os sujeitos têm poder de propor mudanças nas regras por meio de seus representantes	Pressupõe que os sujeitos têm poder de propor mudanças nas regras por meio de seus próprios atos cotidianos
Indica um texto escrito que define o rumo	Indica uma história do futuro que define o rumo
Apresenta um texto que imita a ação dos detentores do poder	Apresenta uma história do futuro que limita a ação dos detentores do poder, permitindo a fiscalização pelos sujeitos
O texto escrito é genérico e não atende a interesses pessoais	A história do futuro é genérica e não atende a interesses pessoais

1. Fala-se em massificação do ensino fundamental. E depois? Como se desenha o futuro do ensino médio e do ensino superior? Que modelos atendem satisfatoriamente ao que a sociedade deseja destes dois segmentos de ensino?

2. Fala-se de maior atendimento no ensino médio. Mas quanto custa esta expansão? Como deve ser implementada a formação de professores a fim de atender a esta nova demanda? Que ações devem ser implementadas para que hajam professores em número e em qualidade para se alcançar aquilo que se deseja?

3. Estamos vivendo uma expansão quantitativa absurda no ensino superior, somada a uma proliferação de regramentos que se sobrepõem antes mesmo de serem completamente aplicadas e avaliadas, com tal velocidade se torna difícil mantermo-nos atualizados quanto a legislação e normativas educacionais. Que consequências podemos esperar desta dinâmica? Que cenários se desenham frente a esta expansão? Como ficará este "mercado" ao longo da linha de tempo? Será esta expansão mercantilista, travestida de "maior oportunidade", um movimento auto-regulador com qualidade ou será um movimento autofágico, que resultará na sobrevivência do mais forte, ou do mais rico ou mesmo do mais agressivo?

4. Que cenários futuros podem ser desenhados se aceitarmos a convivência de instituições de ensino superior voltadas para a vocação do ensino (secundarizando a pesquisa) em confronto com o modelo obrigatório de ensino/pesquisa/extensão que quer como exclusivos alguns segmentos de postura corporativa?

5. Como fica o futuro do ensino público frente ao esgotamento da receita do setor público e o crescente aumento das despesas públicas tidas como indispensáveis?

Eis aí alguns exemplos polêmicos que merecem ser analisados sem paixão ideológica reducionista, buscando construir cenários possíveis para que possamos identificar consensos sociais que norteiem as decisões dos governantes rumo aos interesses da sociedade.

Temos, também, alguns exemplos de aplicação de estudos de futuro e cenários a sistemas educacionais mais amplos, como o patrocinado pela Unesco, coordenado por Schwartzman (2000) com o auxílio de aproximadamente cinqüenta colaboradores divididos em autoridades educacionais, formadores de opinião e líderes em geral. A partir das idéias e estrutura apresentadas pelo autor, os colaboradores contribuíram com suas análises utilizando uma simplificação

do método Delphi, como explica o próprio autor ao dizer que o questionário foi enviado uma vez; depois, os resultados foram apresentados na Internet, de forma sintética, o que gerou alguns comentários; depois, os resultados e vários estudos relacionados foram objeto de um *workshop*. Em seguida, um texto com a síntese do *workshop* foi preparado e distribuído, recebendo críticas e comentários. Então, foi elaborado um texto final. Como se pode perceber, não foi um processo típico de Delphi, com várias rodadas do mesmo questionário e suas respectivas respostas, cada vez mais aprimoradas. A experiência, informa o autor, mostrou que muitas pessoas, a maioria, respondeu a primeira vez, mas não mandou nem mandaria uma segunda resposta. Isso forçou uma opção por um processo que se concentrou nas pessoas com idéias mais articuladas e interesse em participar.

O trabalho se desenvolve a partir de cinco temas pesquisados:

1. A formação do contexto: a) globalização; b) mudanças demográficas, desenvolvimento econômico, emprego e educação; c) despesas públicas com educação; d) governabilidade e reforma educacional.
2. Educação e sociedade: a) descentralização e autonomia local; b) diversidade e multiculturalismo; c) sociedade e privatização; d) cultura, valores cívicos,

capital social e eqüidade; e) papel das organizações internacionais.

3. Educação e mercado de trabalho.
4. Mudanças nas organizações e no funcionamento das instituições educacionais;
5. Intercâmbio envolvendo educação de qualidade.

Conclui Schwartzman com o item "A escola do futuro", no qual diz que a escola do futuro poderá estar em qualquer ponto entre dois pontos extremos. Uma escola para todos – voltada para atender às diferenças – em contraste com uma escola tradicional única. Diferentes estudantes – de diferentes níveis, arcabouço cultural e condições econômicas – requerem diferentes tipos de escola e ensino. Diferentes sociedades, comunidades e instituições se esforçarão para apresentar diferentes modelos que venham atender à diversidade.

E, se a necessidade de exercitar a visão de futuro continuar vencida pela prioridade de observar o passado, lembremos que o consenso em educação tornar-se-á mais importante quanto mais claro fique para o educador o fato de que a escola de hoje – e a de amanhã – será a escola de massa, que abriga os diferentes e que será marcada pelo convívio da divergência (Chrispino, 2002, p. 7). Tudo isto produz conflito, que solicitará a cultura da mediação ou do consenso para alcançar seus reais objetivos.

Referências bibliográficas

- ÁVILA, Henrique de A. *Uma metodologia de construção de cenários: o caso do transporte urbano do Grande Rio no ano 2000*. Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado) - Coppe, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- CAMPBELL, Tom D. Contrato social. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 137-138.
- CASAMASSO, Marco A. *Notas de aula sobre ciência política*. Teresópolis: Curso de Direito da Fundação Educacional Serra dos Órgãos, 2001.
- CHAVALLIER, J. J. *As grandes obras políticas: de Maquiavel a nossos dias*. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- CHRISPINO, Alvaro. A escola do futuro e o conflito. *O Globo*, Rio de Janeiro, 3 jun. 2002.
- _____. *Cenários futuros e os cenários em educação: um exemplo aplicado à educação média*. Rio de Janeiro, 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

- DELBECQ, A. L. et al. *Group techniques for program planning*. Illinois: Foreman, 1975.
- DEUTSCH, Karl W. *Deutsch na UnB*. Brasília: UnB, 1980.
- DYSON, Freeman. *Mundos imaginados*. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.
- FAHEY, Liam; RANDALL, Robert M. *Learning from the future*. New York: John Wiley, 1998.
- FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GRUMBACH, Raul. *Prospectiva, a ciência do futuro: a chave para o planejamento estratégico*. Rio de Janeiro: Catau, 1997.
- HOBBES, T. *Leviatã*. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2001.
- JAGUARIBE, Hélio. Brasil e mundo na virada do século. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, 1996. Extraído da base de dados Scielo, em 20 jan. 2002.
- JAGUARIBE, Hélio (Org.). *Brasil 2000: para um novo pacto social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. *Brasil, reforma ou caos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. *Brasil, sociedade democrática*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.
- KARDEC, A. *Obras póstumas*. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 1983.
- LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Difusão Cultural, 1963.
- MALONE, John. *O futuro ontem e hoje: de Júlio Verne a Bill Gates*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- MATTEUCCI, Nicola. Contratualismo. In: BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de política*. Brasília: UnB, 1997. p. 272-283.
- MOURA, Paulo C. *Construindo o futuro: o impacto global do novo paradigma*. Rio de Janeiro: Mauad, 1994.
- POLAK, Frederick. *The image of the future*. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing, 1973.
- RATTNER, H. *Estudos do futuro: introdução à antecipação tecnológica e social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- RINGLAND, Gill. *Scenarios planning: managing for the future*. New York: John Wiley, 1998. parte 2.
- ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- SCHWARTZ, Peter. *A arte da visão de longo prazo*. São Paulo: Best Seller, 2000.
- _____. *The art of the long view*. New York: Doubleday/Currency, 1991.
- SCHWARTZMAN, Simon. *The future of education in Latin America and the Caribbean*. Santiago: Orealc/Unesco, 2000. Disponível em: <<http://www.airbrasil.org.br/simon/delphi/gallart.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2000.
- SINGER, Benjamin D. The future focused role image. In: TOFFLER, Alvin (Org.). *Learning for tomorrow: the role of the future in education*. New York: Random House, [1974].
- WILKINSON, Lawrence. *How to build scenarios*. [S. l.]: Condé Nast Publications, 1993-1998. Disponível em: <www.wired.com/wired/scenarios/build.html>.

Alvaro Chrispino, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e diretor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Fundação Educacional da Serra dos Órgãos (Feso/Teresópolis). Seu último livro intitula-se Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar.

chrispino@feso.br

Abstract

The article presents the importance of future studies, through the technique of future sceneries, using the analogy with the social contract. It presents the existent consensus in the social contract – already known in the academic community – and it also identifies a consensus in the construction of future sceneries – little divulged in the academic community. It does not intend to drain the ideas and foundations around this theme, but it intends to present the main presuppositions to offer the opportunity for reflection around this tool that can help shape the future and, consequently, in the process of elaboration of politics, decision, planning and administration. It presents some examples, which apply to education and teaching in general.

Keywords: future sceneries; anticipation; politics and planning; educational politics.

Recebido em 18 de março de 2002.

Aprovado em 24 de junho de 2003.

Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental*

Marcelo X. A. Bizerril
Dóris S. Faria

Palavras-chave: educação ambiental; interdisciplinaridade; formação de professores; ensino fundamental.

Resumo

A inserção da educação ambiental nas escolas é avaliada a partir da opinião de professores em atividade no ensino fundamental do Distrito Federal. As impressões dos professores demonstram que este tema consiste em atividades esporádicas e superficiais, muitas vezes restritas às disciplinas de Geografia e Ciências. As principais dificuldades dos professores dizem respeito às questões orçamentárias e estruturais, como, também, à motivação, capacitação e compreensão do tema, além de dificuldades de relacionamento entre si e em liderar projetos e comprometer-se com o seu andamento. A parceria entre centros de pesquisa e as escolas é considerada como primordial na busca de mudanças neste quadro.

Introdução

A educação ambiental (EA) recebeu, ao longo dos anos, vários conceitos e abordagens, que incluem desde a idéia de que ela está estreitamente ligada ao ensino das ciências ambientais à percepção de que é simplesmente uma nova educação com discurso progressista. Na Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental, em 1977, a EA foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, por meio de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade (Dias, 1993).

Nas décadas de 80 e 90, surgiram críticas a algumas características da EA adquiridas especialmente nos Estados Unidos, Europa, Canadá e Austrália, que eram o forte vínculo com a população infantil e com a educação formal e o enfoque demasiadamente centrado na conservação da natureza (González Gaudiano, 1999). Assim, particularmente na América Latina, foi impresso um

enfoque mais voltado para a educação de adultos e a educação popular, associando a questão ambiental às problemáticas econômicas e padrões socioculturais específicos (Viezzer, Ovalles, 1995).

O debate sobre a EA é muito rico, e, nos últimos anos, muitas novas contribuições e enfoques têm sido apresentados de forma muito rápida, haja vista o número de publicações relacionadas com o assunto. As tendências atuais da EA a colocam ora mais voltada para a conservação da natureza, ora visando à sustentabilidade (González Gaudiano, 1999) ou, ainda, buscando um marco integrador das diversas dimensões contemporâneas da educação, com enfoque no paradigma da pós-modernidade (Sauvé, 1999; Reigota, 1999). A escola, por sua vez, parece estar alheia a esta avalanche de idéias.

As recomendações da Conferência de Tbilisi atribuem à escola um papel determinante no conjunto da educação ambiental, devendo "transformar progressivamente atitudes e comportamentos para que todos os membros da comunidade tenham consciência das suas responsabilidades na

* Os autores agradecem a todos os professores, funcionários e estudantes que apoiaram a execução desta pesquisa, particularmente aqueles que compartilharam conosco seu tempo e suas impressões sobre a relação da escola com a educação ambiental. Somos gratos a Laís Mourão, Michèle Sato, Lenise Garcia e Antônio José Rocha pelos comentários ao manuscrito. Este estudo foi parcialmente financiado pelo CNPq.

concepção, elaboração e aplicação de programas nacionais ou internacionais relativos ao meio ambiente" (Brasil, 1998b, p. 33).

Em se tratando de projetos de educação ambiental nas escolas brasileiras, nota-se que alguns esforços pontuais têm obtido êxito. No entanto, vários autores que têm avaliado a questão descrevem que, de modo geral, a inserção da educação ambiental nas escolas ainda enfrenta muitas dificuldades (Sansolo, Manzochi, 1995; Izuwa, Augusto, Rompaldi, 1997; Costa, 1998; Robotton, 1998; Follari, 1999; Reigota, 1999).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pelo MEC entre 1997 e 1999, são uma referência curricular nacional a ser discutida e traduzida em propostas regionais e municipais. Seu principal efeito é provocar uma reflexão acerca da função da escola, sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, dando destaque a temas sociais urgentes – os chamados temas transversais. Os PCN são uma importante contribuição para a inserção da educação ambiental nas escolas, a partir da implantação dos temas transversais. Porém, resta a dúvida sobre os limites da capacidade das escolas em compreender as propostas contidas no documento, bem como em ter motivação suficiente ou metodologia para executá-las.

Neste estudo, é apresentada uma análise qualitativa da abordagem da educação ambiental no ensino fundamental do Distrito Federal, incluindo os aspectos relativos à sua interdisciplinaridade. O objetivo foi partir do relato e das opiniões de professores em atividade a respeito do modo como vêem o assunto ser tratado em suas escolas, para, então, buscar relações com estudos anteriores, identificar as dificuldades enfrentadas e apontar possíveis soluções.

As impressões dos professores em relação à inserção da educação ambiental no contexto escolar, apresentadas neste estudo, provêm de dados obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas com 15 professores de 5^a a 8^a série do ensino fundamental, em escolas públicas e particulares situadas em diferentes localidades do Distrito Federal. Foram selecionados professores que apresentavam identificação com a temática ambiental e com o enfoque interdisciplinar, atuando nas áreas de geografia, ciências, história, matemática e práticas agrícolas. Entre os assuntos discutidos, estão a situação da educação ambiental

e do trabalho interdisciplinar nas escolas, as dificuldades enfrentadas e as propostas para melhoria da situação.

As entrevistas foram realizadas entre agosto e dezembro de 1999, tendo sido gravadas e posteriormente transcritas. Foi feita uma análise das impressões dos professores, para, então, serem indicadas as principais tendências de acordo com cada tema debatido.

A questão ambiental na escola

Poucos professores entrevistados consideram seus alunos conscientes e capazes de lidar com as questões relativas ao meio ambiente. A maioria concorda que seus alunos ainda não apresentam condições de debater as questões ambientais locais e propor e participar das soluções, conforme seriam os objetivos primordiais da educação ambiental. Alguns consideram que os alunos não têm interesse neste assunto. Outros acham que, além da informação ser ainda bastante limitada, falta o conhecimento prático das questões ambientais, de tal modo que os alunos não conseguem relacionar o que observam no dia-a-dia com o que encontram no livro didático ou o que ouvem na imprensa. Uma professora faz a seguinte reflexão, muito esclarecedora sobre o assunto:

– Não é que o aluno ignore a questão ambiental, mas ele não consegue entender até que ponto aquilo é importante para ele. A questão ambiental é vista de forma muito romântica, como "preservar a Amazônia, o verde..." Mas ele não comprehende a importância de gerir o ambiente e como isto é fundamental para sua sobrevivência.

Alguns professores consideram que as escolas particulares estão em vantagem, principalmente pela realização de aulas de campo. Os custos de viagens a locais mais distantes são mais facilmente cobertos pelos alunos de escolas particulares do que pelos das escolas públicas, que, quando muito, são levados a conhecer locais de acesso mais fácil, como o zoológico. Professores das escolas públicas observam que poucos avanços são constatados, mas as poucas mudanças de atitude observadas dizem respeito aos cuidados com a organização da sala de aula e com a higiene pessoal.

Aparentemente, temas ligados à educação ambiental parecem estar intimamente ligados às disciplinas de Ciências e Geografia, fato também constatado em outros Estados brasileiros (Sato, 1997), como, também, em outros países (Costa, 1998; Robotton, 1998). Dentro os empecilhos para uma melhora neste quadro, os professores destacam o excesso de conteúdos e a programação pré-estabelecida pela escola, especialmente no caso das escolas particulares, mas também são destacados problemas ligados à compreensão das pessoas a respeito do conceito e dos objetivos da educação ambiental. Esta impressão fica bem explicitada no depoimento de uma outra professora:

– Eu acho que a educação ambiental, da forma como é definida, não é tratada na escola, e eu acho que o professor ainda não sabe direito o que é isso. Muitos acham que é somente amar a natureza; cuidar dos animais... Outros acham que tem que ter uma disciplina específica. Eu acho que a educação ambiental na escola é uma incógnita, um tema transversal que a gente não sabe como tratar e, com isso, a gente sente uma enorme resistência das disciplinas.

A interdisciplinaridade nos projetos de educação ambiental

Follari (1999, p. 30) analisa as diferentes classificações e pontos de vista relacionados com as relações entre as disciplinas, definindo a interdisciplinaridade como "a conjunção de um conhecimento novo, inédito, que seja integrador de elementos provenientes de duas ou mais disciplinas". Garcia (2000) considera que a interdisciplinaridade é um "modo de se trabalhar o conhecimento buscando uma reintegração de aspectos que ficaram isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar". Desta forma, sugere que por meio da interdisciplinaridade seja possível haver uma melhor aproximação dos complexos fenômenos naturais e sociais.

A dimensão ambiental é, na sua essência, interdisciplinar (Mininni, 1994; Follari, 1999). Atualmente, é difícil, senão impossível, imaginar a educação ambiental sem associá-la ao conceito da interdisciplinaridade. Os PCN reforçam esta necessidade. Entretanto, os professores entrevistados, especialmente

os de escolas públicas, deixam claro que os PCN são, ainda, uma incógnita nas suas escolas e que têm dificuldades em compreender a proposta ou, ao menos, em executá-la. As reuniões sobre o tema nas escolas, na maioria dos casos, são escassas ou improdutivas. Isto se deve ao desinteresse e despreparo de alguns professores, mas também à maneira complexa pela qual o tema interdisciplinaridade é por vezes exposto aos professores, provocando uma certa angústia em relação ao assunto.

Os temas mais freqüentemente abordados, considerados interdisciplinares pelos professores deste estudo, são ligados à orientação sexual (doenças sexualmente transmissíveis e gravidez) e a drogas. Outros temas citados são desemprego, questão racial, ética, ditadura, auto-estima, violência e higiene. Dentre os temas mais tradicionalmente ligados à educação ambiental, podem ser destacados o uso da água e a reciclagem do lixo. O processo de escolha dos temas parece variar: ora é uma sugestão da direção da escola, ora é uma sugestão de algum professor ou, ainda, um aspecto que seja detectado como um "problema" para a escola. Geralmente a iniciativa parte de poucos professores. Os interesses e a afinidade de um grupo de professores, assim como a facilidade em desenvolver o assunto em aula, parecem ser decisivos na escolha do tema, mais do que a própria importância do tema no contexto comunitário. Foi observado também que, por vezes, a idéia dos projetos é inspirada em sugestões contidas nos livros didáticos.

Os trabalhos descritos envolvendo educação ambiental nas escolas são, em sua maioria, esporádicos, sem continuidade e muito simples. O caráter especificamente preservacionista prevalece e, em boa parte dos casos, o tema é tratado como atividade extraclasse, por meio de palestras (algumas com a presença da mídia), em "semanas" organizadas para tal fim (por exemplo, Semana das Águas) ou, ainda, em atividades fora da escola, em horários distintos dos destinados às aulas, mas sem relação direta com o currículo ou com as demais disciplinas.

Uma professora comenta que se pode até considerar muitos projetos interdisciplinares na concepção, se se levar em conta as contribuições informais e ocasionais de cada professor, mas, na realização, os projetos terminam sendo individuais, correndo por conta do empenho de poucos professores. Os resultados tendem a ser positivos, mas a

interdisciplinaridade não parece envolver os professores nas atividades do dia-a-dia em sala de aula. Izuwa, Augusto e Rompaldi (1997) relataram a ausência de interdisciplinaridade em escolas do sul de Goiás.

A disciplina que mais consegue interagir parece ser Geografia, com Ciências ou com História. Práticas Agrícolas e Extrativismo (PAE) também é uma disciplina citada e deve participar especialmente de projetos ligados ao meio ambiente. Português e Educação Artística são disciplinas envolvidas nos trabalhos, mas normalmente quando se propõe alguma produção de texto ou expressão artística ligada ao tema proposto. Não fica claro se estes professores participam de alguma discussão mais aprofundada, o que seria fundamental, no caso de o projeto buscar aprofundar a reflexão e uma mudança de valores e atitudes nos estudantes. Neste sentido, outra observação importante foi feita por uma professora:

– Eu tenho visto algumas escolas tentarem trabalhar um assunto por bimestre. Por exemplo: o assunto é água, e todas as disciplinas têm esse compromisso. É complicado, porque muitos não sabem como trabalhar esses temas. O professor de Matemática calcula o quanto de água é gasto, mas não discute os resultados. Isto fica para o professor de Ciências.

Dois aspectos observados nesta seção são previstos por Garcia (2000): o risco de os temas transversais surgirem como "intrusos" em meio aos conteúdos tradicionais, bem como aqueles temas que deveriam ser preocupação de todos não serem de ninguém na prática, sendo ignorados na escola. Estes fatos são considerados característicos do processo, mas é preciso que os temas transversais passem a fazer parte do programa de ensino, a partir de uma elaboração conjunta envolvendo as diferentes disciplinas.

Dificuldades na implementação da educação ambiental

Mininni (1994) lista várias dificuldades para a inserção da educação ambiental no ensino formal, tais como: a) a fragmentação do conhecimento em disciplinas separadas

e sem elo para o estudo do meio natural e social; b) formas tradicionais de ensino dando prioridade a conhecimentos teóricos, abstratos e informativos em detrimento dos problemas concretos e regionais; c) defasagem de atualização dos docentes em relação aos avanços do conhecimento científico; d) questões ligadas aos sistemas de educação formal, como falta de recursos econômicos, resistência às mudanças e problemas na estrutura interna e organizacional das escolas. Além destas, inclui-se também a carência de pesquisa teórico-metodológica e o despreparo do corpo técnico para lidar com o tema e desenvolver projetos.

Nas entrevistas, os professores apontaram vários empecilhos para a execução de projetos de educação ambiental na escola, que, de certa forma, expressam aquelas dificuldades: das dificuldades do dia-a-dia, envolvendo o diálogo entre professores e disciplinas, aos problemas envolvendo a capacitação para o desenvolvimento de certos temas e ao modo como é estruturado o ensino no Distrito Federal. A seguir, alguns desses aspectos são detalhados.

Relações interpessoais

Os PCN destacam que a transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, a fim de obter sucesso na transmissão de valores para os alunos. De acordo com os entrevistados, a dificuldade de envolvimento dos professores e de uma coordenação eficiente dos projetos está entre os principais pontos de conflito na busca deste objetivo. Uma professora comenta:

– Apesar de se falar muito em projetos nas escolas, ainda não presenciei como os projetos funcionam abrangendo todo mundo, a escola. Algumas pessoas apenas abraçam o projeto. Aquele projeto feito por "aquele" professor para "aquele" turma tem muito resultado, mas é muito restrito.

Nas escolas particulares a queixa se dirige ao tempo disponível para o planejamento de trabalhos dessa natureza, enquanto que esse não é o principal problema nas escolas públicas, onde já existe uma coordenação em que os colegas se encontram. As dificuldades são ligadas às relações entre os professores, envolvendo a dificuldade de trabalhar

em grupo, como também ao interesse de muitos professores em fazê-lo. Alguns desses aspectos são exemplificados no depoimento de outra professora:

– Existe uma dificuldade muito grande de interagir com professores de outra área. É como se cada um fosse dono de sua matéria, e, se houver interação com outra, a dele vai perder importância. Acho que isso passa pela auto-affirmação conseguida pela autonomia em sala de aula na sua matéria. Quando o professor bate a porta da sala, tudo o que acontece ali diz respeito a ele e seus alunos. Já quando abre para o trabalho coletivo, fica sujeito a críticas. E o professor nem sempre é aberto a críticas. Muitas vezes a gente não se identifica com o discurso do outro. É difícil se abrir para o grupo. E, nisso, o envolvimento emocional e a intimidade são muito importantes. Se você se identifica, já sabe mais ou menos a linha um do outro.

De fato, alguns professores entrevistados relataram ter proposto trabalhos em conjunto aos colegas de outras disciplinas e não terem sido bem recebidos, por razões normalmente ligadas à falta de tempo e ao desinteresse. A solução encontrada foi trabalhar individualmente.

Um aspecto freqüentemente lembrado é o da existência de uma certa hierarquia entre as disciplinas, em que algumas delas, com destaque para Matemática e Português, tendem a ser consideradas mais importantes e, por isso, menos preocupadas em interagir com outras. Este pensamento parece ser comum, pois é reconhecido até mesmo por professores das áreas citadas.

Esta "fama" dos professores de Matemática, apesar de não se confirmar numa regra, é relatada por outros autores (Bryce, 1998). Souza (1995) considera que os professores de Matemática possuem como fortes características a objetividade, o rigor, a sistematização e a busca de perfeição e precisão; geralmente, aspectos tidos como relativos e subjetivos são muito difíceis de ser discutidos com eles. Este mesmo autor ainda sugere que os cursos de licenciatura não preparam os futuros professores de Matemática para a complexa realidade da sala de aula.

Esta hierarquia resulta em desgaste e desânimo dos professores. Uma professora desabafa:

– A gente vê muita resistência. Matérias academicamente mais importantes têm

sempre um espaço muito limitado para tentar ter uma discussão coletiva na escola. Sinto um certo bloqueio para me inserir no contexto escolar, com esta hierarquia. Eu acho que os professores não estão preparados para a interdisciplinaridade, estão muito fechados.

Aparentemente, os professores têm conseguido pouco sucesso ao proporem trabalhos coletivos por iniciativa própria. Mesmo os que participam de cursos ligados à prática da interdisciplinaridade informam que, após voltarem para as escolas, trabalharam sozinhos – com algumas exceções, quando passaram a trabalhar com colegas da mesma disciplina.

Unanimemente afirmam que não foram preparados para trabalhar de modo interdisciplinar em seus cursos nas universidades. Esse erro persiste ainda hoje nos cursos de formação de novos professores, pois, de modo geral, é assim que se dá na relação entre especialistas de áreas distintas nas universidades.

Resistências

A proposta de abordagem interdisciplinar representa uma inovação na maneira de os professores perceberem as relações entre si, com os alunos e com o conteúdo a ser ministrado. A resistência dos professores, especialmente dos mais antigos, em modificar sua "consagrada" forma de ensinar é um aspecto muito destacado pelos professores entrevistados. Robotton (1998) considera que estas resistências podem estar entre os motivos pelos quais a educação ambiental ficou restrita ao ensino de ciências em muitas partes do mundo.

Marcelo (1998) analisa as etapas da vida profissional dos professores e identifica que, nas últimas fases, alguns professores, de fato, tendem a se sentir menos enérgicos e amargurados, queixando-se sistematicamente de tudo, de modo não-construtivo e conservador. Nas escolas públicas, os professores identificam esse fenômeno, mas não vêm como mudar essa situação, afirmando tratar-se de um processo de perda da motivação, e aguardam a aposentadoria dos "professores-resistentes" seguida de uma renovação do quadro.

Entretanto, em algumas escolas particulares, a perda de motivação dos professores parece ser superada pela instabilidade no emprego. Os professores deixam clara a

necessidade de o professor desinteressado se adequar às mudanças do ensino, até mesmo para preservar seu emprego.

No entanto, o tipo mais curioso de resistência às mudanças no ensino é, sem dúvida, o advindo da parte dos próprios alunos e de seus pais. Aparentemente, a maioria dos pais e alunos teme pelas modificações no ensino. A escola é vista como transmissora de conteúdos e informações que irão preparar os alunos para as etapas subsequentes, como o vestibular, por exemplo. Mudanças no ensino tradicional provocam resistência e críticas dos alunos, que temem ficar "despreparados" para o futuro. Muitos pais não permitem que seus filhos venham à escola em outros turnos a fim de participar de projetos de educação ambiental. Um professor resume este paradoxo: "As pessoas não gostam das coisas como estão, mas dificultam as mudanças, e são muito resistentes a elas."

Da mesma forma, os estudantes foram criados em um sistema onde cada professor é responsável por um conteúdo, e estranham a "interferência de um professor no conteúdo alheio". Uma professora de Geografia comenta que é criticada pelos alunos quando faz correções de português nos trabalhos que pede.

Segundo outro professor, a formação tradicional do docente e a compartmentalização do ensino estão entre os fatores que mais dificultam a execução de uma proposta integrada, tanto do ponto de vista dos professores como da aceitação por parte dos alunos. Mininni (1994) também observa que, apesar da aparente introdução de mudanças, a escola concretamente continua com sua prática pedagógica no marco da pedagogia tradicional. A autora considera que isto talvez se deva ao modo como as mudanças foram introduzidas, desconhecendo a realidade do sistema e ignorando os verdadeiros sujeitos do processo – educadores e educandos.

Capacitação

Muitos autores têm analisado a questão da formação dos professores. Perrenoud (1999) analisa as várias competências necessárias para a formação de professores reflexivos e críticos, dando ênfase à necessidade do trabalho cooperativo, do diálogo com a sociedade e do sentimento profissional em relação à educação. Marcelo (1998) ressalta a questão

do isolamento do professor, especialmente o iniciante, em relação aos seus colegas. Esta 'barreira', além de dificultar o trabalho interdisciplinar, também parece inibir o professor a experimentar o desenvolvimento de novos temas.

A insegurança do professor devido à falta de domínio de alguns conteúdos é um ponto muito importante e aparentemente muito relacionado com a resistência e o aparente desinteresse por novos temas, especialmente aqueles ligados a questões ambientais. Ainda existe o pensamento de que o professor tem que dominar todos os assuntos, perante seus alunos e, também, perante os colegas professores. Como na maioria das vezes isso não é verdade, quando os assuntos fogem ao conteúdo formal da disciplina, muitos professores preferem não participar do projeto a admitir que desconhecem ou conhecem pouco sobre o tema.

A necessidade de capacitação (por meio de cursos, oficinas e material impresso) é freqüentemente ressaltada pelos professores, especialmente a respeito dos temas transversais apresentados nos PCN, como meio ambiente, orientação sexual e drogas. Segundo os professores, esses temas não são, ou não foram, discutidos na sua formação acadêmica, deixando lacunas na formação do professor.

Comprometimento

Aparentemente, existe uma grande diferença entre a demonstração de interesse por parte do professor em participar de um projeto e do seu comprometimento e participação efetiva neste mesmo projeto. Os professores entrevistados deixaram clara a dificuldade em envolver os seus colegas integralmente nos projetos. As questões levantadas como principais razões da falta de comprometimento podem ser resumidas em: a) insegurança dos professores, devido à falta de domínio do conteúdo e à "responsabilidade" representada pelo projeto; b) a remuneração, que não estimula suficientemente o professor a dedicar mais tempo à escola do que aquele para o qual ele é pago – muitos professores trabalham em mais de uma escola para complementar seu orçamento e têm seu tempo livre reduzido para outras atividades, como planejamento e execução de projetos; c) situações não previstas que inibem a ação do professor, como é o caso da violência, uso de armas e

tráfico de drogas em escolas, principalmente as da periferia. A insegurança e os riscos associados inibem o professor a agir ou participar de projetos relacionados com a redução da criminalidade, por exemplo.

A publicação do MEC *A implantação da educação ambiental no Brasil* traz elementos interessantes sobre esta questão. Alguns relatos de pesquisadores mostram que existe uma lacuna entre "a intenção e o que os professores sabem fazer." Professores entrevistados demonstravam indignação com a maneira pobre pela qual os temas ambientais eram tratados nos livros didáticos. Mas, mesmo de posse de ótimos livros paradidáticos, alguns professores foram "flagrados" continuando a fazer um uso tradicional do livro, com leitura silenciosa e prova escrita individual sobre os conteúdos.

A questão da baixa remuneração do profissional em educação também vem sendo ressaltada por outros autores como forte responsável pelo baixo comprometimento com projetos escolares e comunitários (Mininni, 1994; Izuwa, Augusto, Rompaldi, 1997).

O sistema educacional

Alguns aspectos considerados pelos professores e que interferem no desenvolvimento de bons projetos interdisciplinares dizem respeito ao modo como é estruturado o ensino. Um exemplo é a dificuldade de coordenação, ou seja, de planejamento de aulas em conjunto. No ensino privado, este tempo para planejamento conjunto é muitas vezes inexistente. Por sua vez, os professores do ensino público se queixam de que os dias de coordenação são diferentes, dificultando a união entre as disciplinas. Uma professora relata que de 1^a a 4^a série existe maior facilidade de haver um horário de coordenação com todos professores, além de considerá-los mais abertos ao debate e à troca de experiências, mas percebe uma realidade diferente em outras séries:

– Eu vejo todo mundo muito fechado. Eu não sei se só o coordenador poderia resolver, porque eu já fui coordenadora e não consegui. Estou nesta escola há oito anos e não vi interdisciplinaridade de 5^a a 8^a série.

Em relação à direção das escolas, as opiniões se dividem, desde aqueles que

consideram não haver um esforço significativo da direção para unir o grupo aos que consideram que a direção é por vezes autoritária. Mas ambos concordam que o entrosamento entre os professores não pode ser responsabilidade apenas do coordenador de disciplina; há de existir boa vontade por parte dos professores.

Existem também reclamações generalizadas relativas à falta de projetos nas escolas e, particularmente, à falta de uma programação anual. De fato, os projetos parecem surgir e desaparecer na escola de um momento para outro, com um caráter inacabado e atendendo apenas a pequena parcela dos alunos. Mesmo projetos bem-sucedidos dificilmente são repetidos em anos subsequentes, atendendo a outros alunos e sofrendo os processos de avaliação e reformulação necessários à melhoria da sua qualidade.

O modo como os temas são distribuídos ao longo das séries também dificulta a busca de relações com outros conteúdos e disciplinas. Uma professora de Ciências informou da dificuldade de interagir com o professor de Educação Artística em um projeto de educação ambiental, pois este, apesar de demonstrar interesse, temia que o envolvimento no projeto atrapalhasse o desenvolvimento dos conteúdos de sua disciplina. De modo geral, percebe-se uma falta de habilidade dos professores em adaptar o conteúdo a ser dado aos projetos ou temas de interesse da escola e dos alunos, que também precisam ser tratados. Um professor de Matemática expõe esta dificuldade procurando apontar soluções:

– Os conteúdos das disciplinas não se encaixam ao longo dos bimestres. É um problema que estamos tendo: trabalhar, por exemplo, "Tigres Asiáticos" com o período da ditadura no Brasil, enquanto a Matemática está dando trigonometria. A gente tem que mexer, girar este conteúdo, ver o que é prioridade, mudar o programa anual, a disposição dos conteúdos, para que as matérias estejam o mais próximas possível.

No entanto, um dos graves problemas nas escolas públicas parece ser a descontinuidade na implementação dos programas educacionais entre um governo e outro. Impactos negativos decorrentes de mudanças drásticas na estrutura educacional por novas administrações são relatados por Sansolo e Manzochi (1995) em relação

às gestões da prefeitura de São Paulo, bem como por Muniz (1994) em relação às mudanças de gestão no Distrito Federal.

Grandes mudanças também ocorrem de um ano para o outro. Uma professora diz que "entra de férias sem saber como será o ano que vem". As mudanças no quadro de professores são drásticas (com os chamados concursos de remoção), inviabilizando a execução de projetos de longa duração e até mesmo que haja uma maior identificação do professor com os problemas, necessidades e interesses da comunidade. O reduzido tempo de convívio entre os professores dificulta também que surjam laços de amizade que poderiam fortalecer os projetos interdisciplinares.

Este procedimento vai de encontro com as diretrizes do ensino no Brasil. A importância da interação entre a escola e a comunidade é claramente destacada nos PCN, quando é afirmada a necessidade do "enraizamento da escola na comunidade e da realização de projetos comuns". É afirmado ainda que o relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar (Brasil, 1998a). Entretanto, sem tempo suficiente, não é possível haver identificação do professor com a comunidade, e muito menos a elaboração de projetos em parceria.

Alguns depoimentos dos professores atestam a mudança contínua no quadro docente, indicando as dificuldades decorrentes das mudanças:

– Devo sair da escola no final do ano. O concurso de remoção deverá me tirar da escola, dando vagas aos mais velhos. Se eu continuasse, especialmente com os mesmos alunos, seria ótimo.

Em busca de soluções

É preocupante constatar que, ao abordar os problemas enfrentados para a inserção da educação ambiental nas escolas latino-americanas nas décadas de 70 e 80, González Gaudiano (1999) destaque aspectos semelhantes aos descritos na atualidade pelos professores entrevistados neste estudo, como falta de preparação dos docentes, carência de recursos e baixos salários, falta de articulação entre as disciplinas e com a realidade local dos alunos. Krasilchik (1987), ao analisar o

ensino de ciências no Brasil na década de 80, também aponta dificuldades semelhantes, incluindo também a má qualidade dos livros didáticos, excesso de conteúdos, sobrecarga de trabalho dos professores e falta de coordenação com outras disciplinas. Ademais, os problemas vividos nas escolas do Distrito Federal não são muito diferentes dos de outras localidades do Brasil. Analisando escolas no Estado de Mato Grosso, Sato (1997) relaciona dificuldades semelhantes vividas pelos professores, tais como falta de leitura e de tempo, baixos salários, descredito da instituição escolar, falta de informação e desunião entre professores.

Outros autores têm apontado a questão da "formação dos formadores" como crucial para a melhoria da qualidade da educação no Brasil (Izuwa, Augusto, Rompaldi, 1997; Sato, 1997) e em outras partes do mundo (Bryce 1998). Até mesmo os PCN ressaltam este fato, ao reconhecer que:

A formação de professores de quinta a oitava série também precisa ser revista. Os cursos de licenciatura em geral não têm dado conta de uma formação profissional adequada, formando especialistas em áreas do conhecimento sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e, em especial, com seus alunos.

Os próprios professores também concordam com esta necessidade. Quando os entrevistados são convidados a propor maneiras para solucionar os problemas relatados em relação à prática da educação ambiental e da interdisciplinaridade, quatro aspectos se destacam: 1) o reconhecimento da necessidade de mudanças de atitudes dos próprios professores; 2) a importância de haver melhor planejamento pedagógico; 3) a necessidade de reformulação dos conteúdos curriculares e 4) a manifestação do desejo da presença de alguém externo à escola que coordene o projeto e apóie o professor junto aos seus colegas e direção da escola.

Sobre o processo de conscientização dos professores em relação à necessidade do trabalho em grupo, alguns professores sugerem a formação de grupos de estudo e um período de coordenação envolvendo mais disciplinas, e não somente as da mesma área. Também existe a necessidade da

adequação de temas que realmente motivem alunos e professores. Um fato curioso, no entanto, é a manifestação de alguns professores favoráveis a um certo grau de imposição, de modo a forçar o envolvimento dos professores nos projetos interdisciplinares. Um professor expressa a seguinte opinião:

– O ideal não é a coisa vir de cima para baixo, pois o excesso de autoridade gera revoltas. Mas se você não fizer de vez em quando assim, você não consegue superar certas barreiras.

O aumento da auto-estima do educador, destacando sua importância como agente transformador da sociedade, pode auxiliar na redução das resistências observadas na escola. Como levar os professores não interessados a participar do processo é uma questão delicada, mas é certo que a interação entre os professores é fundamental no ensino interdisciplinar. Follari (1999, p. 32) considera que "a interdisciplinaridade é fruto de árduo trabalho de comunicação mútua, sempre conflitante, entre aqueles que provêm de disciplinas diferenciadas" e, portanto, "requer muito trabalho de preparação fora da aula, tanto para assegurar a confluência dos conteúdos e certos acordos no uso da linguagem como para preparar de modo concreto as atividades docentes rotineiras." Uma estratégia para que o processo seja iniciado de modo gradual é juntar inicialmente disciplinas aproximadas em relação às temáticas abordadas, buscando uma integração sistemática dos conteúdos.

Muitos professores destacaram a necessidade de uma reformulação geral do projeto pedagógico da escola, com a execução de um planejamento onde temas como a interdisciplinaridade e o enfoque ambiental não deveriam ser apenas tópicos no meio de tantos outros objetivos, mas se situassem entre os objetivos principais. Reigota (1999, p. 81) vai além, enfatizando que

... é muito difícil introduzir a educação ambiental nesse espaço, tendo como referência os parâmetros clássicos. A educação ambiental traz muitos desafios à escola e às representações que temos dela, por isso a necessidade de ela ser pensada e praticada com base nas concepções da educação e da escola pós-modernas.

A busca por novas informações e a capacitação por meio de cursos, mas também por trocas de materiais e experiências,

são citadas, considerando inclusive a necessidade de aumentar a oferta de cursos sobre educação ambiental e a abordagem interdisciplinar.

A reformulação de conteúdos é um assunto com prioridade na opinião dos professores. O excesso de conteúdos também é questionado por outros autores. Bryce (1998), ao analisar o ensino de ciências na Escócia, considera que o ensino atual parece visar à formação de especialistas, em vez de enfocar a formação dos futuros cidadãos. Krasilchik (1987) considera que existe uma falta de vínculo entre o que é ensinado em ciências e a realidade dos alunos. A autora também destaca a inadequação dos conteúdos à idade dos alunos, assegurando que, o que se ensina a grande parte dos alunos não tem sentido, por não ser compatível com o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Neste sentido, o novo currículo da rede pública do Distrito Federal inova, apresentando uma lista de "habilidades e competências" que devem ser desenvolvidas pelos alunos e dando a liberdade para a escola selecionar os conteúdos abordados (Distrito Federal, 2000). Resta a dúvida de como os professores irão se portar diante deste desafio inédito de selecionar os conteúdos, uma vez que não foram adequadamente estimulados e preparados para esta tarefa ao longo de sua formação e mesmo de sua prática como docente. Garcia (2000) ressalta que não é oferecido um "pacote pronto às escolas", mas que cada uma deve estruturar o seu programa de ensino no contexto da escola e da comunidade, e que isso consiste em uma grande responsabilidade que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar.

É destacado também o fato de que os conteúdos discutidos sejam meramente informativos e não formativos de hábitos e valores (Faria, 1997), o que faz com que sejam rapidamente esquecidos pelos alunos. De fato, um professor afirma que seus alunos de 8^a série quase sempre não lembram de nada do que lhes foi ensinado na 5^a série. Alguns professores defendem um enxugamento de conteúdos, dando prioridade àquilo que seja mais interessante para o aluno, considerando a sua realidade. Entretanto, existem opiniões contrárias à redução de conteúdo, temendo uma queda na qualidade do ensino.

Um outro aspecto interessante manifestado por alguns professores é o interesse na

participação de pessoas de fora da escola que possam auxiliar no processo. Um professor afirma:

– Eu gostaria de ter alguém capacitado na minha escola que nos ajudasse a entender a questão da interdisciplinaridade; que fosse lá, mas não fizesse um debate de algumas horas e pronto, sumisse. Mas que entendesse do assunto, se sentasse com a gente e dissesse: "Esta aqui vai ser uma escola piloto e a gente vai trabalhar a questão da interdisciplinaridade!"

A intermediação de um coordenador competente visando à integração do grupo é uma alternativa válida, sugerida por outros autores, como Fazenda (1994). De modo geral, vem sendo discutida, com freqüência, a necessidade da saída dos pesquisadores da academia para dialogar com os professores da rede de ensino, a fim de revolucionar o ensino no Brasil. Krasilchik (1987) também destaca a necessidade do estabelecimento de relações mais íntimas

entre os grupos de pesquisa e a escola, mas lembra que "os pesquisadores devem ir à escola, conviver com estudantes, professores e administradores em seu habitat, para poderem, mais efetivamente, colocar suas idéias em prática e também para analisarem a propriedade e conveniência de tais idéias". Outros autores ressaltam o papel que o educador ambiental pode desempenhar no processo de ampliar o diálogo entre as instituições de pesquisa, notadamente em ecologia, e a sociedade (Costa, 1998; Castillo, 1999).

Conclusões

Este estudo identificou que as dificuldades apresentadas pelos professores entrevistados para implementar a EA nas escolas são causa e consequência de características da educação escolar tradicional. Por outro lado, várias ações são necessárias para que a educação ambiental faça realmente parte do cotidiano da escola (Figura 1).

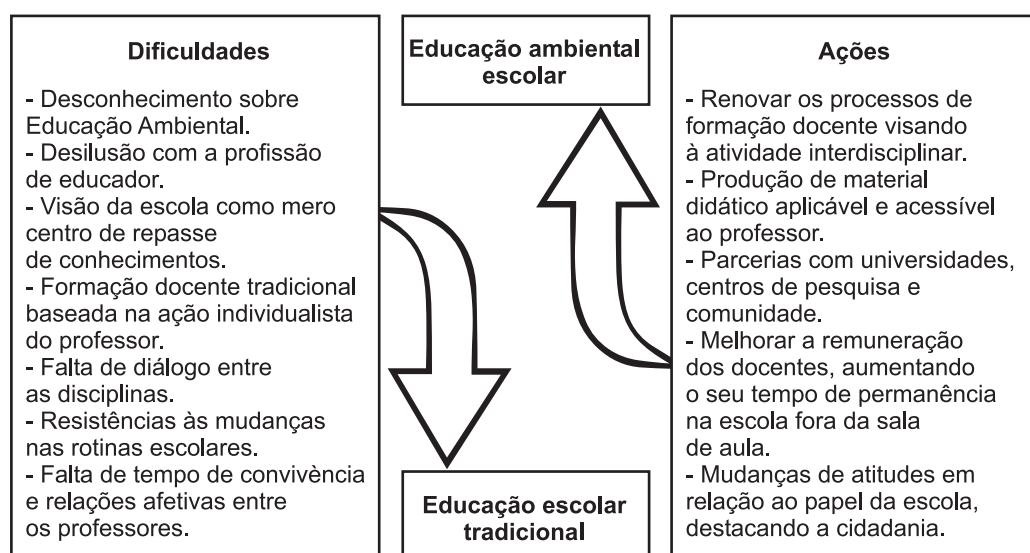


Figura 1– Diagrama da problemática da mudança de paradigma na escola.

Destacam-se as dificuldades que resultam na manutenção da educação no modo tradicional (abordagem fragmentada e puramente informativa das questões ambientais e sociais) e ações que podem auxiliar na inserção da educação ambiental (abordagem interdisciplinar e formativa de hábitos e atitudes positivos em relação ao ambiente) nas escolas do DF.

Grande parte dos problemas identificados e soluções sugeridas não é exclusivamente relacionada com a EA. Muitas das questões apresentadas – como a capacitação

docente e a falta de atividade interdisciplinar – podem ser relacionadas com as tantas dificuldades que a educação escolar atravessa de um modo geral, daí porque as propostas

da EA e as condições necessárias a sua implementação podem auxiliar no desencadeamento das mudanças de que tanto necessita o ensino formal, a fim de atingir a qualidade esperada. Rever os processos de formação dos educadores e aumentar a permanência destes na escola são ações fundamentais.

Em relação à abordagem dada à EA, verifica-se, com clareza, que há um grande distanciamento entre o que é discutido em

veículos internacionais ou no meio acadêmico e aquilo que vem sendo realmente executado nas escolas. É preciso que este debate seja expandido junto à sociedade, em especial junto aos professores do ensino básico, por meio de veículos e linguagem acessíveis. Uma maior aproximação entre órgãos de pesquisa e escolas e, também, uma apresentação da educação ambiental de modo mais acessível e condizente com o contexto escolar são essenciais para mudanças neste quadro.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Educação Ambiental. *A implantação da educação ambiental no Brasil*. Brasília, 1998b.
- BRYCE, T. Science education in Scotland: progress, opportunities and obstacles. In: COSTA, W. C. S. O. (Org.). *Comunicação da ciência e educação ambiental: resultados do workshop internacional*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998. p. 35-43.
- CASTILLO, A. La educación ambiental y las instituciones de investigación ecológica: hacia una ciencia con responsabilidad social. *Tópicos en educación ambiental*, México, v. 1, n. 1, p. 35-46, 1999.
- COSTA, W. C. S. O. O papel da difusão científica no processo da educação ambiental e no incremento da alfabetização científica: aspectos gerais de uma pesquisa. In: COSTA, W. C. S. O. (Org.). *Comunicação da ciência e educação ambiental: resultados do workshop internacional*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998. p. 19-32.
- DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 2. ed. São Paulo: Gaia, 1993. 400 p.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. *Curriculum da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino fundamental – 5^a a 8^a série*. Brasília, 2000.
- FARIA, D. S. *Educação ambiental e científico-tecnológica*. Brasília: EdUnB, 1997. (Série O Professor em Construção, Ensino de Ciências através da Educação Ambiental e Científico-Tecnológica, 1).
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994. 143 p.
- FOLLARI, R. La interdisciplina en la educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, México, v. 1, n. 2, p. 27-35, 1999.
- GARCIA, L. A. M. *A reforma do ensino básico entra na sala de aula*. Disponível em: <<http://www.universidadevirtual.br/ciencias>>. Acesso em 10 ago. 2000.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Tópicos en Educación Ambiental*, México, v. 1, n. 1, p. 9-26, 1999.
- IZUWA, M.; AUGUSTO, F. M. M.; ROMPALDI, G. L. *A inserção do enfoque ambiental no ensino formal de Goiás*. Brasília: Ibama, 1997. 34 p. (Série Meio Ambiente, 11).

- KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo de ciências*. São Paulo: Edusp, 1987. 80 p.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 9, p. 51-75, 1998.
- MININNI, N. M. Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar – 1º grau. In: IBAMA. *Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental* – Documentos Metodológicos, Brasília, 1994. p. 13-82.
- MUNIZ, D. C. G. Rupturas e permanências na busca de uma melhoria qualitativa: o ensino público no Distrito Federal (1979-1988). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 64-87, 1994.
- PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 5-19, 1999.
- REIGOTA, M. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999. 167 p.
- ROBOTTOM, I. The role of science in environmental education. In: COSTA, W. C. S. O. (Org.). *Comunicação da ciência e educação ambiental: resultados do workshop internacional*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998. p. 45-50.
- SANSOLO, D. G.; MANZOCCHI, L. H. Educação, escola e o meio ambiente. In: SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; BRAGA, T. *Cadernos do III Fórum de Educação Ambiental*. São Paulo: Gaia, 1995. p. 151-174.
- SATO, M. *Educação para o ambiente amazônico*. São Carlos, 1997. 227 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos.
- SAUVÉ, L. La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, México, v. 1, n. 2, p. 7-26, 1999.
- SOUZA, R. L. Conversando sobre interdisciplinaridade no ensino de matemática. In: FAZENDA, I. (Org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p. 107-113.
- VIEZZER, M. L.; OVALLES, O. *Manual latino-americano de educação ambiental*. São Paulo: Gaia, 1995. 192 p.

Marcelo X. A. Bizerril, doutor em Ecologia pela Universidade de Brasília (UnB), é professor da Faculdade de Ciências da Saúde do Centro Universitário de Brasília (UniCeub), onde desenvolve pesquisas e projetos de extensão sobre percepção ambiental e capacitação de educadores ambientais.

marcelo051529@uniceub.br

Doris Santos de Faria, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta do Departamento de Ecologia da Universidade de Brasília (UnB), onde orienta pesquisas e coordena projetos relacionados à educação ambiental.

dfaria@unb.br

Abstract

The insertion of the environmental education in the schools is evaluated starting from the opinion of teachers' from the fundamental teaching of Distrito Federal. The teachers' perception demonstrate that this theme consists of sporadic and superficial activities, often restricted to the disciplines of geography and sciences. The teachers' main difficulties say respect to the budgetary and structural subjects, as well as to the motivation, training and understanding of the theme, besides difficulties in the relationship among teachers and in leading and committing with the course of school projects. The communication between research centers and the schools is considered as primordial in the search of changes in this situation.

Keywords: environmental education; interdisciplinarity; fundamental education; teacher formation.

Recebido em 2 de outubro de 2002.

Aprovado em 24 de junho de 2003.

Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional

Leodi Conceição Meireles Ortiz
Soraia Napoleão Freitas

Palavras-chave: ensino hospitalar; classe especial hospitalar; criança.

Resumo

O estudo tem por objetivo investigar o fazer didático construído na prática educacional das classes hospitalares. Esta pesquisa qualitativa apropria-se de instrumentos de coleta de dados como o questionário, a análise documental, a técnica não-verbal de desenhos e a expressão escrita do paciente-aluno para penetrar na ambientes de cinco classes hospitalares brasileiras. No transcurso da investigação, as evidências registram que as classes assumem identidade educacional, apresentando fazeres que tomam emprestado os conteúdos dos saberes escolares, remontando-os com metodologia lúdica e anunciando que o contrato de saúde suscita, também, qualidade de vida intelectiva e sociointerativa.

Introduzindo o olhar investigativo

Esta interlocução científica, centrada na linha de pesquisa Práticas Educativas nas Instituições, faz uma aposta na reflexão sobre a práxis educacional que permeia os espaços de ensino em ambiente hospitalar, autorizando os saberes produzidos para filtrar a comunicabilidade e a intersubjetividade que envolvem a ação das classes hospitalares.¹

Tal modalidade de ensino constitui-se como o espaço do aprender em situação hospitalar, configurando uma ação educacional compatível com o entorno problematizador, para que o paciente-aluno,² durante o tratamento médico ou após o seu término, não seja absorvido em outra situação de conflito, que é o despreparo para a vida escolar. As crianças hospitalizadas desenham um perfil de

alunos temporários da educação especial que devem ter uma assistência preventiva contra o fracasso escolar, a reprovação e a evasão.

A temática "escolarização hospitalar" tem sido objeto de preocupação recente dentro de alguns hospitais e conta com poucos estudos especializados nos meios acadêmicos, escolares e pediátricos.

O projeto de extensão desenvolvido no Hospital Universitário de Santa Maria (RS), coordenado pela professora doutora Soraia Napoleão Freitas, e o projeto de pesquisa *As expressões lúdicas da criança em ambiente hospitalar*, coordenado pela professora doutora Valeska Fortes de Oliveira, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), representaram um recorte da dinâmica operada na realidade hospitalar. No Hospital de Clínicas de Porto Alegre (RS), há, em fase de desenvolvimento, um trabalho que aponta para

¹ O Conselho Nacional de Educação sugere a denominação "classe hospitalar" para o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. DOU nº 177, seção 1 E, de 14/09/01, p. 39-40 – CEB/CNE. Brasília, DF: Imprensa Oficial. 2001.

² Como recurso lingüístico, o estudo investigativo utiliza expressões como paciente-aluno, doente, paciente, enfermo e escolar doente com sentido denotativo de criança hospitalizada.

a redescoberta da vida na assistência à criança hospitalizada defendida pelo professor doutor Ricardo Burg Ceccim, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Veiculando-se o que foi percebido na pesquisa *Atendimento pedagógico-educacional*, da professora doutora Eneida Simões da Fonseca, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, há 75 hospitais com atendimento escolar para crianças e adolescentes em tratamento de saúde no Brasil.

Dentro deste restrito grupo, encontra-se a classe hospitalar do Hospital Universitário de Santa Maria (RS), amparada pelo projeto de extensão "Educação e Saúde: uma Proposta para o Serviço de Hemato-Oncologia"³ que possui um atendimento de cunho essencialmente educacional com identidade lúdica e interdisciplinar, consagrando-se entre as poucas do Brasil que prestam essa atenção aos pacientes-alunos.

Não há intenção de esgotamento da temática, mas, antes, fomentar a discussão como pretexto de dar corpo ao projeto de educação em exercício para além do espaço convencional de ensino.

Desta forma, a pesquisa traçou seu estatuto, perseguindo o objetivo geral de investigar o fazer didático construído na prática educacional das classes hospitalares.

Revisitando o aporte teórico

Quando se instala a patologia, tanto de forma agudizada como numa apresentação crônica, que não possa ser atenuada em caráter ambulatorial, prescreve-se a hospitalização como uma medida emergencial.

O hospital, portanto, aciona sua instrumentalização e seu manejo de controle e tecnologia para obter, se não a cura, a possibilidade da melhora do paciente para a reinserção na sociedade.

O evento hospitalização traz consigo a percepção da fragilidade, o desconforto da dor e a insegurança da possível finitude. É um processo de desestruturação do ser humano, que se vê em estado de permanente ameaça. Neste momento, delineiam-se algumas inquietações sobre como a criança se instrumentaliza para acionar o enfrentamento deste processo.

Para a criança, há, neste momento, uma situação caótica, implicando mudanças subjetivas em sua vida cotidiana. Entender os desdobramentos deste evento que ela não conhece (e que, por isso, teme) demanda

ter que incorporar em seu universo de conhecimentos o não-familiar, o assustador desconhecido.

As rotinas da internação não vislumbram a subjetividade e seus contornos emocionais, culturais e sociais na criança. Há, portanto, uma preocupação com a devastadora influência do adoecimento e da internação hospitalar no processo de desenvolvimento deste paciente, quando ele é cercado em seu transcurso de ser humano livre e saudável.

Pode-se afiançar que, no interior dos domínios hospitalares, existe uma carência de estímulos promotores do desenvolvimento psíquico e sensório-motor infantil; em contrapartida, prevalece, em alto grau, uma estrutura de medo – estímulos gerados para o cumprimento do aparato terapêutico: exames bioquímicos, equipamentos cirúrgicos, punções, intervenções invasivas e amputações.

É necessário desmistificar as informações e dar à criança a oportunidade de experienciar a hospitalização com maior aceitabilidade, pontuando um encontro humanizado com a ambiência da saúde e deixando nela boas impressões de crescimento pessoal.

Portanto, nas situações de risco, cabe o olhar inovador de referência à sensibilidade de como um aparato que legitima a permanência da força motriz do ser saudável para a superação do estágio do adoecer e atingimento da cura.

É preciso, pois, ressignificar a concepção do hospital como apenas um cenário asséptico para vislumbrar um espaço onde a vida acontece, onde é aceito tudo o que faz parte da vida. A passagem da criança nesse espaço permitirá o surgimento de outra: mais autônoma, aparelhada para a elaboração de relações consigo mesma, experienciando diferentes formas de afeto com os outros e com o mundo que a cerca. Esta abordagem é ratificada por Ceccim e Carvalho, 1997, p. 33:

A enfermidade e a hospitalização das crianças passam por seu corpo e emoções: passam por sua cultura e relações; produzem afetos e inscrevem conhecimentos sobre si, o outro, a saúde, a doença, o cuidado, a proteção, a vida. A corporeidade e a inteligência vivenciam essas informações como conhecimento e saber pessoal.

Falar em escola, no hospital, veicula uma aparência de normalidade na anormalidade.

³ Projeto educacional planejado e coordenado pela autora desta pesquisa.

A situação de enfermidade dilui-se na tentativa de tornar bom o desagradável.

A intervenção educacional assume um risco de insinuar a existência do mundo extra-hospitalar – a escola – como agenciadora de processos de aquisição de aprendizagem, desenvolvimento de competência intelectual e interação entre seus pares, compondo um novo quadro de qualidade de vida, entrecruzando sentidos e construindo sentidos para ressignificar o adoecimento.

No ideário simbólico do paciente pediátrico, a escola apresenta-se com roupação revolucionária, anunciadora da liberdade, embora provisória, das rotinas da internação e das torturas dos procedimentos terapêuticos instituídos, para instituir o novo, a criatividade, a autorização de ser desafiado e desenvolvido no contato com o saber.

A escola, portanto, apresenta-se para o enfermo como mobilizadora da construção de modos positivos de vida; a ruptura com esta instituição significa a negação de estímulos de vida e o sepultamento de sua força motriz de inventividade – é a falência de seus processos de cognição e de sua humanização.

A participação da criança hospitalizada na vida escolar, mesmo em regime domiciliar de estudos, faz com que se perceba ainda membro de uma classe, fortalece seu desejo de pertencimento social, e o afastamento prolongado ou ausências esporádicas da escola não produzirão tantos prejuízos acadêmicos.

Logo, a assistência escolar deixa de ser vista apenas como uma "ocupação do enfermo" e/ou "ação atenuante dos traumas da internação", para ser decodificada como uma essencialidade junto ao tratamento terapêutico.

O campo pedagógico se insinua no universo hospitalar, acenando para um modo singular de compreensão dos sofrimentos das crianças hospitalizadas e tendo como princípio a promoção da saúde. Assim, a disponibilidade de atividades escolares, e até mesmo lúdicas, consagra-se como uma das variáveis que influem na resposta à hospitalização.

Há uma intencionalidade nesta ação: a luta contra a doença, não com arsenal curativo da medicina, mas, antes, com uma atenção escolarizada, armada com anseios de crescimento pessoal, investimento na criatividade, na busca de caminhos novos e na geração de expectativa de realização.

É com este olhar que analiso as experiências que delineiam o perfil do comprometimento que a educação pode assumir como proposta recriadora, já que ela resgata a possibilidade de a criança levitar com a opção de "brincar" com o conhecimento e fazê-lo um instrumento de autonomia e reconstrução de sua vida.

Neste ínterim, recorro à prática educacional tornada a efeito nas classes hospitalares.

Classe hospitalar entendida por Fonseca (2002) como:

Locus específico de educação destinado a prover acompanhamento escolar a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

As crianças e adolescentes internados em hospitais, independentemente da patologia, são considerados alunos temporários de educação especial por se acharem afastados do universo escolar, privados da interação social propiciada na vida cotidiana e terem pouco acesso aos bens culturais, como revistas, livros, atividades artístico-culturais. Logo, elas correm um risco maior de reprovação e evasão, podendo configurar um quadro de fracasso escolar.

As propostas escolarizantes de atuação implementadas nas classes hospitalares ocupam-se das operações cognitivas e socioafetivas, ativando circunstâncias pedagógicas para dirimir problemas de aprendizagem que, porventura, estejam presentes no processo de desenvolvimento da criança, independentemente da duração de sua internação hospitalar.

Este segmento educacional trilha para o encontro com o universo escolar. É uma apostila na manutenção dos vínculos escolares para o envio da criança à escola regular, sabedora dos pré-requisitos do currículo e reintegrada aos princípios da socialização, tendo presente, assim, a circulação de outros significantes afora os saberes terapêuticos que comporão os espaços livres, ou melhor, aqueles lugares saudáveis da criança para permitir vir à tona a insustentável leveza do sonho de vida.

É um empreendimento inspirado na crença de que o paciente-aluno, instrumentalizado pelo conhecimento de si e da realidade, redescubra o seu papel e possa desenhar com mãos próprias as suas possibilidades de vir-a-ser-no-mundo.

Desvelando o caminho investigativo

O estudo dos fenômenos educacionais está inserido nos paradigmas das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que pesquisas de caráter humano necessitam de metodologia própria e com vínculos socialmente condicionados. Há também, neste paradigma, um acerto de contas no delineamento dos papéis de pesquisa nos quais a identidade dos atores é vista numa nova atitude de aproximação: o pesquisador, situado na cena investigada, e o pesquisado, como informante que se percebe como também sujeito deste processo.

O objeto das Ciências Sociais é histórico, caracterizado pela provisoriação de "estar" no mundo, como elemento passageiro, transitório. Esta assertiva vislumbra a capacidade humana do "vir-a-ser", pontuando o processo de inacabamento, aperfeiçoamento e superação.

O caráter social e ideológico remete ao mergulho no fenômeno da realidade vivida, consciente de que essa realidade pode ser "feita" a acontecer, planejada e transformada potencialmente.

Considerando que a pretensão desta pesquisa foi elucidar o fazer didático construído nas classes hospitalares, a seleção das instituições hospitalares a compõem a amostra de pesquisa cumpriu a intencionalidade de pinçar, entre as várias instituições, aquelas que lograram um papel de destaque na trajetória do atendimento educacional em seus domínios físicos.

O critério da antigüidade e o exercício da educação hospitalar definiram a escolha das classes hospitalares da respectiva amostra:

- Hospital Municipal Jesus – Rio de Janeiro;
- Hospital Boldrini – São Paulo;
- Hospital Infantil Joana de Gusmão – Santa Catarina;
- Hospital Infantil Pequeno Príncipe – Paraná;
- Hospital de Clínicas de Porto Alegre – Rio Grande do Sul.

Os atores envolvidos diretamente nos quefazeres educacionais das classes hospitalares compuseram o núcleo de informantes: um professor regente e um paciente-aluno de cada classe hospitalar.

Os instrumentos utilizados no plano da coleta de dados sobre a intervenção educacional em ambiente hospitalar estão assim elencados: questionário, análise documental, expressão escrita do paciente-aluno e técnica não-verbal de desenhos.

Apresentando e discutindo os achados da investigação

No intento de compor a verdade de um mundo vivido, esta pesquisa embrenhou-se na compreensão da realidade das classes hospitalares, cônscia de que as certezas e as verdades não são alçadas em sentido pleno.

Convém demarcar que as respostas dos pesquisados receberam tratamento qualitativo e foram analisadas à luz da concepção fenomenológica da educação.

Para honrar esta intencionalidade, reafirmo as etapas da pesquisa educacional fenomenológica sinalizadas por Rezende (1990, p. 58), que anuncia os três momentos associados aos três sentidos da palavra "sentido":

- Momento da constatação descritiva da realidade – Apresentação da realidade vivida, do sentido que o fenômeno eleito como objeto de pesquisa se mostra ao olhar do pesquisador;

- Momento da compreensão – A realidade é observada para que seja compreendida, além de explicada, evidenciando as relações internas, suas contradições e descoberta de possibilidades de auto-superação. É a interpretação dinamizando o fenômeno percebido e vivido;

- Momento de projeção-prospectiva – Iluminar o movimento entre as contradições e possibilidades oriundas do fenômeno para criar o novo, a construção de uma outra realidade desejada pelos sujeitos no mundo.

A sistemática adotada para a evolução da análise dos dados seguiu uma rotina normativa. Cada instrumento de pesquisa foi analisado separadamente, cumprindo em cada um deles o percurso dos três momentos estabelecidos no fazer fenomenológico na dimensão pedagógica.

Pela faixa etária dos pacientes atendidos, foi possível perceber que uma dentre as cinco classes hospitalares atua apenas com clientela do ensino fundamental, duas classes atendem a alunos da educação infantil e ensino fundamental e duas apresentam uma oferta mais

abrangente, com alunos representantes de todos os graus da educação básica.

No que se refere ao atendimento escolar no cotidiano do hospital, 100% das classes hospitalares ocupam-se em dar continuidade aos estudos regulares e sanar as dificuldades de aprendizagem dos pacientes-alunos; 60% favorecem a apropriação de novos saberes e novas habilidades não ofertadas pela escola regular do paciente-aluno; 60% entram em contato com a escola de origem do aluno, recebendo os conteúdos escolares e encaminhando-os para que o paciente os exerçite durante a permanência hospitalar e/ou em regime domiciliar.

Na busca de desvelar as opções didáticas implementadas na prática educacional das classes hospitalares, ao primeiro olhar, despontou a escolha por proposta de cunho escolar e não sinalização por propostas recreativas e terapêuticas.

As práticas das classes hospitalares devem estar centradas em encaminhamentos pedagógico-educacionais que não deixam de incluir programações lúdico-educativas.

A proposta educativo-escolar é compreendida por Ceccim e Fonseca (1999, p. 43) como uma vertente com "regularidade e uma responsabilidade com as aprendizagens formais da criança", "formulação de um diagnóstico para o atendimento e a formulação de um prognóstico à alta" hospitalar. Tais referenciais foram confirmados nas informações das classes hospitalares, que fazem uma aposta neste plano de ação, ao assinalarem como atividade pedagógica o cumprimento de conteúdos formais de 1^a a 4^a série correspondente à proposta curricular do Estado e atividades enviadas pelas escolas de origem das crianças enfermas.

Amparada por Barros (1999), quando apresenta a preocupação com relação às exigências escolares formais destinadas a pacientes deprimidos e afligidos por distúrbios emocionais, prescreve-se outro tipo de atividade escolarizante: a atuação pedagógica com aspectos lúdicos, como uma atitude de respeito ao quadro de fragilidade afetiva destes pacientes. Logo, uma proposta educacional que toma como base uma abordagem fundamentada no lúdico também mostra-se eficaz em veicular o conhecimento. E costuma ser justamente fundamentadas neste viés que as classes hospitalares

apresentaram suas atividades pedagógicas, pautadas na construção da leitura-escrita mediante a apresentação de textos de variados suportes (jornais, informativos, científicos, literários), gramática, ortografia, caça-palavras, cálculos a partir de necessidades diárias de utilização, jogos de matemática e criação de regras de conduta por meio de jogos coletivos.

Quanto à programação da classe hospitalar, três dos cinco docentes seguem proposta interdisciplinar, contextualizada, convidando a equipe de saúde para as atividades de ensino. Já os dois outros docentes restantes não incluíram esta proposta em suas planificações. Eles alegaram que as trocas acontecem mais em âmbito de intercâmbio de informações entre profissionais e aproximações espontâneas de professores com outros atendimentos especializados do hospital, não havendo uma vontade institucional.

Falar em educação pautada na atenção à diversidade é falar, também, em práticas educativas em espaço não-convencional e professor, igualmente, não-convencional.

A formação acadêmica dos profissionais que atuam nestas classes investigadas está, na maioria, em nível de pós-graduação, comprovando a acuidade da qualificação pedagógica para o exercício da docência nesta modalidade de ensino, dados que encontram eco em pesquisa de Fonseca (1999a, 1999b).

Devido a tal nível de aperfeiçoamento profissional, os informantes atribuíram um valor de mérito na formação acadêmica e na experiência anterior como pré-requisitos didático-pedagógicos para atuação em classe hospitalar.

Cabe, ainda, não esquecer que muitas das potencializações do professor não advêm apenas da formação inicial ou mesmo da formação contínua; seguindo Perrenoud e outros (2002, p. 19), "são construídos ao longo da prática – os 'saberes de experiência' –, por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam o que Bourdieu chama de *habitus*".

A interação, percebida e vivida como uma predisposição para as trocas de afetos, a sensibilidade às condutas físicas e emocionais infantis e a maturidade emocional anunciadas como pré-requisitos pessoais instrumentalizam o professor para o gerenciamento da atenção integral como escuta à vida.

A escuta referendada por Ceccim (1997, p. 31) implica:

... apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através das palavras as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões e gestos, condutas e posturas (...), busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade.

Há, também, um olhar especial ao aluno, que é igualmente paciente, atribuindo a ele o papel de articulador ativo nas relações de aprendizagem e superação do adoecimento, ativando, com isso, na concepção de Ceccim e Fonseca (1999, p. 37), "uma poderosa inteligência da vida".

A luta por mais cognição e saúde são traços associados ao papel das classes hospitalares que se empenham em ajudar o aluno em sua tarefa de aprender, seja na forma de dar prosseguimento aos estudos regulares, no atendimento específico às dificuldades de aprendizagem, na apropriação de saberes ou mesmo no estabelecimento de vínculos com o universo escolar de cada paciente.

Ao sabor dos índices de 100% de aproveitamento, nas escolas, dos estudos oportunizados nas classes hospitalares que compuseram a amostra de pesquisa, vislumbra-se que as perspectivas da sistemática de proteção educacional do paciente rompem com os limites da unidade hospitalar, para abrir brechas e despertar o reconhecimento de sua intenção no próprio cotidiano escolar. Portanto, a educação constitui-se um fio condutor capaz de possibilitar que os papéis do paciente e do aluno se confundam, assim como, em seus princípios formativos, o hospital e a escola.

Finalizando o olhar investigativo

Ao revisitarmos os marcos teóricos, certificou-se que a classe hospitalar sustentou iniciativa ímpar para a humanização do atendimento prestado às crianças e adolescentes, perseguindo o objetivo de guardar a vida da criança, enquanto ela aguardava a melhoria de sua qualidade de vida. Com isso, fez com que a objetividade e a subjetividade fundissem-se para que o ensino acontecesse em hospitais.

Por intermédio da investigação, chegou-se à constatação de que a modalidade de ensino classe hospitalar postula o título de local de alteridade, onde as alegrias, as críticas,

os medos e as inconformidades dos pacientes encontram oferta de sustentação e ponto de apoio para que sobrevenha a vontade de viver. Logo, a cultura escolar, oportunizada neste espaço, potencializou uma ação de ajuda, dirimindo os muitos motivos de infelicidade para o enfermo, e instrumentalizou-o nos quefazeres institucionalizados das escolas regulares, para o episódio da pós-hospitalização.

Sem pressa, a pesquisa foi trazendo à luz a singularidade cognitiva disponibilizada, a cada paciente-aluno, pelas classes hospitalares, as quais empreenderam, pela linguagem do afeto, a aproximação com o contexto escolar e sua gama de possibilidades. Assim fazendo, esse *locus* educacional foi modelando uma imagem de saúde que aspira o princípio da integralidade do bem-viver.

Considerando o percurso reflexivo anterior, conclui-se que a práxis educacional das classes hospitalares investigadas está sedimentada em fazeres que tomam emprestado as rotinas e os conteúdos dos saberes escolares, bem como utiliza o conhecimento como forma de emancipação do claustro da internação, demonstrando que o contrato da saúde suscita qualidade de vida intelectiva e sociointerativa. Portanto, são caminhos que se entrecruzam por atalhos repletos de desenvolvimento cognitivo e obtenção de aprendizagem, reforçando a identidade escolar destas classes.

Tais identidades são desprovidas de intenção meramente recreativa ou terapêutica e anunciam que o ensino não se faz puramente com um olhar no currículo acadêmico, mas que aceita, amigavelmente, a contribuição da ludicidade para o fomento ao ciclo gnosiológico.

Logo, a classe hospitalar, além de obter credibilidade quanto aos seus esforços educacionais no cotidiano das escolas regulares, confirma-se como um locus essencialmente de encontros: encontros de afetos, aproximações de saberes interdisciplinares e mediações entre o hospital e a escola, assumindo, assim, postura de resistência à doença.

Resta observar que este estudo representou um recorte da dinâmica operada na realidade hospitalar. Recomendam-se outros olhares que poderão dar conta de outras facetas ainda não investigadas, como as representações que a criança constrói acerca do adoecimento e da hospitalização, ou mesmo um estudo etnográfico sobre a inclusão escolar de crianças pós-hospitalizadas.

Referências bibliográficas

- BARROS, Alessandra Santana. A prática pedagógica em uma enfermaria pediátrica: contribuições da classe hospitalar à inclusão desse alunado. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 84-93, set./dez. 1999.
- CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. *Revista Pedagógica Pátio*, n. 10, p. 41-44, ago./out. 1999.
- CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. Antonacci. *Criança hospitalizada*: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.
- CECCIM, Ricardo Burg; FONSECA, Eneida Simões da. Classe hospitalar: buscando padrões referenciais de atendimento pedagógico-educacional à criança e ao adolescente hospitalizados. *Integração*, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, v. 21, p. 31-40, 1999.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, n. 177, seção 1 E de 14 set. 2001. p. 39-40. CEB/CNE. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001.
- FONSECA, Eneida Simões da. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, jan./jun. 1999a.
- _____. *Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados*: realidade nacional. Brasília: Inep, 1999b. 25 p. (Série Documental: Textos para Discussão).
- _____. *Home page sobre classes hospitalares*. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~classhosp>>. Acessado em: 2002.
- PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI*: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.

Leodi Conceição Meireles Ortiz, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e especialista em pesquisa pelo Centro Universitário Franciscano, é mestrandra do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM.

leodiortiz@mail.ufsm.br

Soraia Napoleão Freitas, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM.

soraiantf@ufsm.b

Abstract

This study aims to investigate the didactic work constructed in the educational practice of hospital based school. This qualitative research uses instruments of data collection such as questionnaires, document analysis, non-verbal techniques of drawing and the written expression of patient-student in order to penetrate in the ambience of five brazilian hospital based school. During the investigation, the evidences show that these schools assume educational identity and present works which borrow the school knowledge remounting them with playful methodology. This adjustment announces that health contract causes also socio-interactive and intellective life quality.

Keywords: hospital education; hospitalization; child.

Recebido em 3 de janeiro de 2003.

Aprovado em 24 de junho de 2003.

O “problema” da “cola” sob a ótica das representações

Mary Rangel

Palavras-chave: representação social; cola; ensino; pesquisa.

Resumo

A questão da "cola" é polêmica e controversa, seja do ponto de vista didático e de avaliação, seja na perspectiva de valores. Por isso, a "cola" se configura como um problema significativo e instigante de pesquisa. Assim, problematizar a "cola" é repensá-la de modo crítico e fundamentado, que possibilite perceber e analisar os diversos ângulos de sua origem e circunstâncias. Nessa perspectiva, este estudo recorre à teoria de representação social para discutir imagens e conceitos, práticas, instrumentos e, também, alternativas para o problema, com especial atenção às inter-relações entre seus motivos escolares e psicossociais.

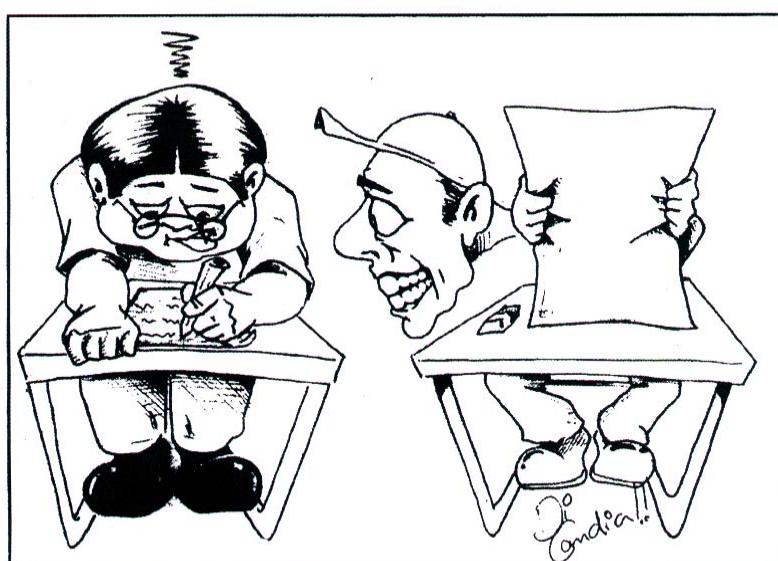
A "cola" é um dos "problemas" que persistem no cenário escolar. Como todo "problema" do cotidiano, é interessante que constitua menos um ponto de dificuldade ou de obstáculo, que leve à imobilização ou frustração, e mais, bem mais, uma questão a ser pesquisada, ou seja, um problema de pesquisa.

Essa primeira motivação inscreve-se no argumento e na proposta do professor-pesquisador e do vínculo, que se estabelece por inerência e aderência, entre ensino e pesquisa. Desse modo, e por esse motivo, propõe-se o avanço do sentido de "problema" no senso comum para o sentido de "problema" no senso científico.

Assim, problematizar a "cola" é repensá-la de modo crítico e fundamentado, que possibilite perceber e analisar diversos ângulos de sua origem e circunstâncias.

A "cola" é problematizada tanto no dia-a-dia das medidas da aprendizagem, da escola e dos exames vestibulares quanto nos seus reflexos nos meios de comunicação social. Assim, o jornal *O Fluminense*, de 10/4/00, traz uma reportagem de página inteira com o seguinte título: "De olho na prova ao lado". Na charge que ilustra o título, a caricatura da imagem representa a intenção e a direção do olhar, arregalado e matreiro, de quem "cola", assim como a expressão da fisionomia, tensa e ansiosa, daquele cuja prova está sendo "colada". É interessante, ainda, notar, nessa charge, que o personagem da prova "colada" morde a própria língua, numa representação de ansiedade. Nota-se também que o "colador" levantou a sua prova até a altura do boné, numa tentativa de esconder-se. E como a imagem concretiza e sintetiza a representação, ela fala por si mesma:

De olho na prova ao lado



Jornal *O Fluminense*, 10/4/2000, p. 3

Tratando-se de um jornal, veículo público, popular, de comunicação, e observando-se, de acordo com a teoria moscoviana, que as representações se formam e consolidam-se também por esses veículos, cujos conceitos e imagens "penetram" na sociedade, influindo sobre percepções, expectativas e condutas, é oportuno notar alguns trechos dessa reportagem:

Ela está sempre presente nos dias de prova. De mão em mão, na borracha, no papel, ou simplesmente através de um olhar inocente, ela está sempre passando. Nos ouvidos, ela chega por ondas de rádio. A cola é muito temida pelos professores e todo ano ela está estampada nos jornais como a vilã dos vestibulares (jornal *O Fluminense*, 10 abr. 2000, p. 3).

Desse modo, considerando-se as representações sociais como conceitos e imagens que circulam e se sedimentam na vida social, influindo nas condutas e relações, crenças e julgamentos, é possível reconhecer os possíveis efeitos do que se representa nesse trecho da reportagem.

Assim, percebe-se que a "cola" é afirmada em sua presença constante nas provas. Seja em papel, borracha ou recursos eletrônicos, ela chega até o aluno e é "temida pelos professores". E, junto à idéia de temor, configura-se a imagem de "vilã".

Prosseguindo na leitura dessa reportagem, e notando-se, mais uma vez, as implicações da representação da "cola" e do "colador", publicada (tornada pública) em jornal, é interessante acompanhar os conceitos que se apresentam e publicizam em depoimentos de alunos:

A partir da 1^a série, passei a colar dos outros. É muito mais cômodo. Nem leio a múltipla escolha. O bom aluno sempre gabarita. Só estudo para fazer provas discursivas, conta ela que considera colar uma arte. O professor fica em pé no tablado e nem desconfia, pois chego cedo para sentar na frente. Quando não dá para olhar, recebo a cola na borracha e passo para o resto da sala, explica (jornal *O Fluminense*, 2000, p. 3).

Nesse depoimento, o "bom aluno" é excluído da cola, pois "sempre gabarita". Por sua vez, a cola é considerada uma arte, restrita às provas de múltipla escolha e escamoteada o suficiente para driblar o professor.

Mais expressiva ainda, nessa reportagem, é a divulgação de dois casos de suicídio de alunos, decorrentes da "cola", situando-a como fator de tragédias, exemplificadas em ocorrências recentes no Japão, cujo sistema escolar e social é qualificado como "oppressor". Esses casos inserem-se no trecho da reportagem, no qual a "cola" é analisada como consequência da metodologia de ensino e também associada à fragilidade ética da família.

Informa-se, então, que nos Estados Unidos desenvolveu-se, em 1999, uma campanha "bem-humorada" contra a cola e, nesse mesmo ano, no Brasil, uma *home page* ensinava técnicas para colar, no *site* sobre "cola na manhã", que foi o 21º na classificação da agência Top Brasil, de acordo com o número de visitantes.

Em seguida, a reportagem aborda os exames vestibulares, lembrando a ação de quadrilhas fraudadoras e até o uso de "dublês" preparados para fazer as provas em lugar dos candidatos, cobrando preços altos ou até extorsivos.

Por isso, a segurança dos concursos vestibulares tem sido reforçada, a exemplo do vestibular/2000 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), do qual participaram quatro mil e seiscentos fiscais na primeira fase, representando setecentos a mais do que no ano anterior, 1999, quando se descobriu que um funcionário da empresa responsável pelo rastreamento eletrônico usava equipamentos de escuta telefônica.

Ainda na Uerj, adotando-se o mesmo procedimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foram relacionadas e fotocopiadas as assinaturas dos candidatos, com o objetivo de conferi-las no cartão de confirmação de presença.

Além da ênfase na informação sobre medidas de controle da "cola", é interessante notar que esse trecho do jornal, embora, na sua introdução, debite o problema à metodologia de ensino, conclui-se de forma bastante contraditória a esse tipo de questionamento, uma vez que não só associa a "cola" à malandragem, como utiliza essa malandragem na representação do povo brasileiro, concluindo, afirmativamente, que: "é a cara do brasileiro, acostumado a sempre dar um jeitinho malandro para driblar os problemas" (jornal *O Fluminense*, 2000, p. 3).

Essa representação do povo brasileiro, nucleada na malandragem e reafirmada a partir do problema da "cola" (embora, contrariamente, no corpo do texto, encontre-se o questionamento crítico à metodologia do ensino e à opressão, à qual o aluno reage e resiste colando), leva a retomar parâmetros da teoria de representação social (RS), para lembrar as suas implicações e repercussões nos comportamentos, crenças, rótulos, estigmas e preconceitos. Reconsidera-se, também, o princípio de que cada fenômeno social, a exemplo da "cola", reflete e reflete-se num

conjunto significativo de aspectos interinfluentes no traçado das representações que circulam na sociedade, alcançando, inclusive, a própria imagem de um povo.

A teoria de representação social: uma das visões e reconstruções do "problema" da "cola"

Representação social (RS) é um fenômeno psicológico decorrente de um complexo de fatores (históricos, culturais, antropológicos, cognitivos, psicossociais) que influem na formação de conceitos e imagens dos fatos, processos, papéis (objetos) da vida cotidiana. Desse modo, os sujeitos, nas comunicações, interações, experiências em seus grupos sociais, formam representações sobre objetos de sua lida diária, ou seja, aqueles que correspondem a funções e interesses dos grupos. As RS têm, então, expressiva possibilidade de influência sobre as crenças, expectativas, condutas dos sujeitos em relação aos objetos, conforme os representam.

Assim, ao rever, com atenção aos fundamentos e trabalhos de base (anos 60 a 80), concepções da RS em Moscovici (1978, 1981, 1984), Herzlich (1989), Jodelet (1989), Arruda (1983), Leme, Bussab, Otta (1989), frisa-se a importância das RS, observando suas inserções no pensamento e ação social, nas percepções de fatos e papéis, como também na conformação de atitudes. Essa conformação é especialmente significativa, entendendo-se que, na dimensão da atitude, encontram-se valores, sentimentos e conceitos que precedem e definem comportamentos.

Com essas considerações sobre a RS e sua possibilidade de influência sobre as percepções e ações coletivas, sublinha-se, principalmente, a importância de observar como se "representam" os fenômenos e processos do cotidiano, e suas projeções em conceitos sociais mais amplos.

Desse modo, os enfoques da representação social, escolhidos pela sua significância no estudo da "cola", foram orientados pelo interesse de assinalar os aspectos da relação entre representação e conduta, retomando, também, a complexidade da formulação do próprio conceito de RS.

A formulação do conceito de representação social torna-se uma tarefa difícil, uma

vez que coexistem diferentes abordagens na busca do entendimento de como a "realidade" se estrutura no indivíduo ou, em outras palavras, como se formam as idéias e concepções socialmente construídas.

É interessante, então, sublinhar (para clarificação do entendimento do fenômeno representativo) que a noção de RS, situada na interface do psicológico e do social, relaciona-se a processos da dinâmica psicossociológica e requer a colaboração de um sistema teórico complexo. Herzlich (1989, p. 57) ressaltando essa complexidade, observa que, na constituição das RS: "conceito e percepção se fundem, imagens individuais e normas sociais se reencontram na apreensão de um objeto ou da realidade social".

Moscovici, na década de 60, retomando o conceito de Durkheim sobre representação coletiva, propôs-se realizar uma análise científica do senso comum; ressaltou, então, a necessidade de estudar o saber social, a fim de compreender melhor as explicações do senso comum, com relação ao comportamento dos grupos.

Na perspectiva moscoviana, a representação social é "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos". A RS não pode, portanto, ser reduzida, como no passado, a simples "simulacro" ou "resíduo" intelectual, sem relação alguma com o comportamento humano criador. Pelo contrário, "ela possui uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecemos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta" (Moscovici, 1978, p. 26).

Jodelet (1989, p. 72) reforça as posições de Moscovici, ao afirmar que a representação social é uma forma de conhecimento prático, elaborado e compartilhado no meio social, contribuindo à construção das visões e ações dos grupos. O estudo de representações é, portanto, relevante à compreensão da vida e do comportamento social.

Ao relacionar representação e comportamento, Moscovici (1978) acentua o princípio de que não existe separação entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo (ou do grupo), considerando que o sujeito e o objeto da representação não são fundamentalmente distintos. O objeto inscreve-se num contexto ativo, em mudança, visto que ele é parcialmente concebido, pela pessoa ou pela coletividade, como um

tipo de prolongamento de suas condutas. Quando exprime sua opinião sobre um objeto, o sujeito já representou algo desse objeto. Representar alguma coisa consiste em elaborar, concomitantemente, o estímulo e a resposta; a resposta não é uma reação ao estímulo, mas, até certo ponto, é sua origem.

Pode-se considerar a representação social como uma "preparação para a ação". Entretanto, ela não é uma "preparação para a ação" somente porque pode influenciar o comportamento, mas, sobretudo, porque pode reapresentar ou reconstituir os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. A RS é capaz de incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações, na qual o sujeito está vinculado ao objeto que representa.

Assim, tanto a formação quanto à mudança de representações ocorrem nas articulações entre sujeitos e objetos representados:

No son los atributos ou fenómenos inherentes a un objeto los que lo convierten en "social", sino la relación que la gente mantiene com ese objeto. De esta manera, por ejemplo, tenemos agua que encontramos en los ríos y que podemos denominar "normal", agua bendita y agua para beber (Wagner, Alejabarrieta, 1994, p. 37).

A idéia que se firma é, portanto, a de que os elementos ou condições da relação entre sujeitos e objetos da representação configuraram a própria "identidade" (e identificação) social desses objetos.

Nas relações assinaladas por Jodelet (1989), destaca-se o princípio da "intimidade" entre o sujeito e o objeto da representação, entendendo-se que o objeto é uma "extensão" do sujeito, parte expressiva de sua experiência cotidiana, integrando, de modo significativo, o conteúdo de suas comunicações ou "conversações" diárias. "Representar" é relacionar-se com o objeto, que pode ser uma pessoa, um fato, uma situação, uma idéia, uma teoria, um fenômeno psicossocial (Jodelet, 1989).

Observando Moscovici (1978), com referência aos mecanismos de formação (e consolidação) das representações, é importante considerar, na *objetivação*, a concretização de conceitos em imagens, ou seja, a "afiguração". Na *ancoragem*, observa-se o processo pelo qual as novas representações se apóiam ou se "amarram" nas anteriores.

Assim, os novos conceitos e imagens serão mais facilmente assimilados se encontrarem referências e "aceitação" nas concepções, já formadas e consolidadas, do objeto.

A objetivação e a ancoragem incluem a "naturalização", enquanto processo pelo qual se atribui às representações o estatuto de "verdade natural".

Uma vez que podem determinar o objeto, a ação e o julgamento, e também porque se inserem nas vivências e interações, as RS também se constituem sistemas cognitivos que possuem uma lógica e uma linguagem particulares, implicando valores, conceitos e estilos próprios de comunicação.

As representações não se referem apenas a opiniões ou imagens, mas a teorias destinadas à descoberta do real e à sua ordenação. Como tal, as representações ultrapassam e precedem as impressões e sensações imediatas dos sujeitos sobre as organizações, fatos ou papéis sociais.

Na RS, conceito e imagem são inerentes, *aderentes*, observando-se que o icônico e o simbólico apresentam-se de forma concomitante e indissociável, inseridos nos temas que se expressam nas afirmações dos sujeitos sobre o objeto da representação.

Observando-se, então, elementos do conteúdo das representações, pode-se identificá-los pelos conceitos e imagens, que se formam no curso das comunicações e interações, constituindo categorias explicativas do real, compartilhadas pelos sujeitos nos seus grupos sociais. Esse entendimento orienta a análise temática do conteúdo das representações.

A análise temática pode, então, aplicar-se à "análise dimensional" (Moscovici, 1978, p. 71), com especial atenção ao campo de representação, onde se destacam as imagens e os conceitos que, observando-se Flament (1989), constituem os "núcleos centrais" e os "esquemas periféricos", complementares e introdutórios ao "núcleo". É interessante perceber a expressão literal de Moscovici (1978, p. 71), quando se refere ao "campo de representação, *ou imagem*" (grifo nosso), o que permite observar que a imagem é elemento de destaque na definição do campo.

Leme, Bussab e Otta (1989), assim como Paiva (1994), fazem, em seus estudos, a análise temática e dimensional das representações, identificando a imagem pelas figuras que expressam "categorias" ou "qualidades" (sociais) do objeto, constituindo elementos nucleares, que esclarecem (de maneira mais objetiva e concreta) a sua compreensão social. Pesquisas como essas oferecem, então, subsídios ao entendimento da *imagem* no processo de objetivação (de concretização) dos conceitos.

Ainda sobre as dimensões da representação, é importante notar a sua caracterização em Moscovici (1978). Observando-se Moscovici (1978), as dimensões da representação social, "identificáveis nas asserções ou afirmações dos sujeitos sobre o objeto representado" (p. 34), são a "atitude, a informação e o campo de representação, ou imagem" (p. 71).

A *atitude* expressa a "orientação global em relação ao objeto da representação social", uma "tomada direta de posição" do sujeito em relação ao objeto, implicando "juízo de valor" e qualificação positiva, negativa, ou posição neutra (Moscovici, 1978, p. 70).

A *informação* corresponde à "organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social" (Moscovici, 1978, p. 67). Os sujeitos com mais conhecimento sobre o objeto da representação têm melhores condições de informação sobre esse objeto.

O *campo* de representação "remete à idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação" (Moscovici, 1978, p. 69).

Moscovici (1978) destaca, então, a coerência, o sentido de harmonia entre as três dimensões, como fator de sustentação, solidez, consolidação e permanência das representações, observando, também, a importância da "análise dimensional", no interesse da percepção do conteúdo e do sentido das representações:

As três dimensões – atitude, informação, campo de representação ou imagem – da representação social (...) fornecem-nos uma panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido. Pode-se formular legitimamente a utilidade dessa análise dimensional (Moscovici, 1978, p. 71).

Em síntese, para Moscovici (1978, p. 29), uma representação social é "um sistema de valores, de noções e de práticas", com uma dupla vocação. Inicialmente, a de instaurar uma ordem que dê aos indivíduos a possibilidade de orientarem-se no ambiente social, material, e de dominá-lo. Em seguida, a de assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade, propondo-lhes um código para as suas trocas e um outro para denominar e classificar, de maneira semelhante, os elementos do seu espaço, seu mundo, sua história individual e coletiva.

As representações sociais são pontos de referência; elas apresentam uma posição ou uma perspectiva, a partir da qual os sujeitos observam e interpretam os acontecimentos, as situações, a "realidade" que eles representam e, consequentemente, são, potencialmente, capazes de reconstruir.

Por isso, a pesquisa de representação social tem subsídios importantes a oferecer à "realidade" da "cola", reconstruída pelas representações e redimensionável pela sua análise crítica.

Finalmente, é preciso e possível redimensionar o "problema" da "cola"

A "cola" é, sem dúvida, um fenômeno psicossocial, seja por ser considerada um comportamento desviante, seja porque, no fundo de suas razões, encontram-se processos de transferência de classificações e notas atribuídas pela avaliação escolar para a auto-avaliação do aluno, por meio de mecanismos de projeção e intenção de apreciações decorrentes dos resultados das práticas e medidas avaliativas do seu desempenho. Os valores em nota podem ser estendidos ao valor que a própria pessoa se atribui, traduzindo-se no modo como ela se vê e como pensa que seja vista por outros.

Com preocupações dessa natureza, a pesquisa "*Cola*: o escape da avaliação" (Rangel, 2000) insere-se no curso de Pedagogia das Faculdades de Educação da Uerj e da UFF. O problema configura-se na questão da "cola" e nas suas dimensões, de acordo com a teoria moscoviciana de sua representação, observando-se informações sobre conceitos e práticas. Essas informações são examinadas, situando-as num plano mais amplo e menos tenso e discriminatório da avaliação da aprendizagem, e também no sentido de que se incorporem às representações da "cola" novos significados e perspectivas de compreensão.

Na abrangência do problema, incluem-se questões éticas, didáticas e psicossociais. Do ponto de vista ético, observa-se, principalmente, a importância de condutas que, assumidas por convicção e princípios, sejam adotadas em favor do próprio sujeito que as elege e pratica, e também do coletivo do qual participa. Do ponto de vista didático, observa-se o possível redirecionamento das práticas de "cola", de modo a que sirvam

ao processo de ensino-aprendizagem, incorporando-se às análises e perspectivas críticas da relação entre ensino, aprendizagem e avaliação. Do ponto de vista psicossocial, observam-se os efeitos da RS e o uso da "cola" na tentativa de evitar os "erros" na "prova" e suas repercussões na depreciação escolar e pessoal. A "cola", então, para o aluno, é um meio de fuga do "fracasso".

Por isso, o "fracasso" é um ponto sensível da avaliação e um ponto que tem suscitado discussões que o localizam menos no aluno e mais, segundo Carraher et al. (1998), na incapacidade da escola de estabelecer associações entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, espontâneo e, portanto, significativo, que esse aluno já possui:

O fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso esse localizado (...) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático, do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe (Carraher et al., 1998, p. 42).

Nesse ponto, a literatura crítica da avaliação, acentuada nos anos 80, também já associava a "cola" a conflitos entre professores e alunos e a atitudes de resistência a processos de opressão e autoritarismo:

Achamos que a maneira correta de levar as crianças à concentração e atenção é usar a coação, a força, a censura, a repreensão, o castigo, a humilhação (...). Os conflitos entre professores e alunos são devidos exclusivamente ao caráter autoritário da educação (Boudens, 1986, p. 37).

A mesma crítica à escola opressora e autoritária, enfatizada nos fundamentos dos estudos sobre "cola", explica as razões pelas quais o ato de "colar" é situado como ato marginal, desviante da conduta modelar e disciplinada. Em contrapartida à ação modeladora de condutas, mediante padrões pré-determinados de controle, propõe-se a escola como espaço de formação para a cidadania, para a liberdade, para a reivindicação de direitos, para a construção do aluno ativo, participante, criativo, capaz de afirmar-se socialmente. Nessa mesma perspectiva, pontuam-se o diálogo, como meio de qualificação da palavra, e os princípios da inclusão e da pluralidade, de modo que no espaço da escola haja lugar para as diferenças e para a compreensão de suas razões.

Ainda nessa mesma proposta, de menor rigidez, menor autoritarismo e maior abertura ao novo, ao diferente, ao criativo, relativizam-se padrões de "certo" ou "errado" e as punições ou repressões que lhes são decorrentes. Com esse sentido, a "cola" deixa de ser uma atitude marginal e passa a ser analisada num contexto escolar e social mais amplo:

O problema da "cola" é de natureza social (...) a "cola" não pode ser tratada como um problema individual, a "cola" é um fenômeno social, que exige explicação e cura sociológicas, por métodos diferentes da simples repressão (Boudens, 1986, p. 22).

Na mesma direção de análise crítica, Boudens (1986, p. 35) propõe a qualificação da "inteligência prática ou prático-teórica dos alunos", observando, textualmente, que "a inteligência prática ou prático-teórica dos alunos precisa ser mais aproveitada no ensino-aprendizagem e mais considerada na avaliação".

Pode-se, então, observar que a argumentação no âmbito didático, do processo de ensino-aprendizagem, é complementada no enfoque psicossociológico. Nesse enfoque, a pesquisa de Rangel (2000) recorre à teoria de representação social, para entender como professores e alunos percebem e formam os conceitos e imagens da "cola" no cotidiano dos diálogos, das interações, das experiências.

E o "problema" da "cola", avançando do sentido de senso comum para o sentido de "problema" de pesquisa, evidencia elementos a serem discutidos em níveis mais amplos de compreensão e intervenção.

Para chegar a esses níveis, buscaram-se, em Rangel (2000), as representações da "cola" em sujeitos que fossem informantes significativos, pela sua inserção no contexto escolar. Esses sujeitos foram alunos e professores de duas escolas básicas (ensino fundamental e médio) do município de Niterói-RJ, sendo uma da rede pública estadual e outra da rede privada. O critério de escolha foi a disponibilidade (tempo e interesse) das pessoas em participar da pesquisa.

Formaram-se, então, grupos de 80 alunos e 38 professores em cada escola, optando-se, pelos anos de experiência no cotidiano escolar, por segmentos mais adiantados: 8^a série do ensino fundamental e 1º e 2º anos do ensino médio, com distribuição numérica eqüitativa, por série.

Quanto ao sexo, a distribuição geral foi de 87 alunos e 29 professores, e 73 alunas e 47 professoras.

A idade dos alunos variou de 14 a 18 anos e a dos professores, de 20 a 42 anos. A técnica usada para a coleta de dados foi a entrevista, com indagações sobre concepção, práticas, materiais, "julgamento" e motivos da "cola".

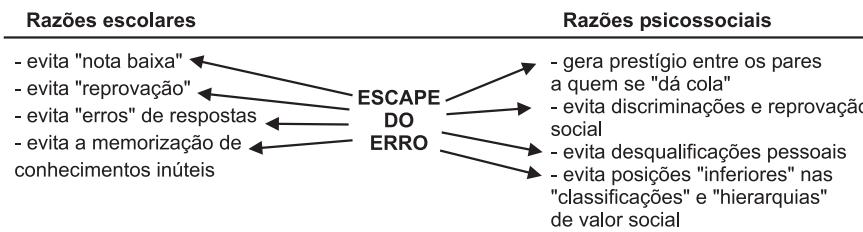
A análise comparativa dos dados (pelos grupos de alunos, professores, idade, sexo, escolas), com tratamento qualitativo associado a cálculos de porcentuais de freqüência, foi realizada por meio do método de análise de conteúdo (Bardin, 1979), examinando-se as dimensões e núcleos da representação. Essa análise *não* demonstrou diferenças, constatando-se a predominância dos mesmos conceitos em todos os grupos, independente de suas características de gênero, idade ou tipo de escola.

Assim, a semelhança do traçado temático das dimensões da RS permite notar: na dimensão da *atitude*, o julgamento negativo; na dimensão de *informação*, a engenhosidade das práticas e recursos; na dimensão do *campo de representação*, a presença forte do conceito/imagem do "erro".

Desse modo, os achados, com atenção ao núcleo da RS, apontam a "cola" como "contravenção" e "escape" de "erros", que revertem em notas que "reprovam". Como contravenção, a "cola" merece, consequentemente, a nota "nula" (zero) e a "anulação da prova", como "punições".

As imagens de "contravenção", "punição", "anulação", sintetizadas no "erro" (tanto o que se tenta evitar pela "cola", como o "erro" da atitude, que se pratica pelo ato de colar) são *nucleares* no campo de representação.

Levando-se em conta o campo de representação, com seu "núcleo" e seu esquema periférico, ou seja, seus elementos "protetores" e complementares, pode-se desenhá-lo da seguinte forma:



Observa-se, portanto, que os aspectos didáticos, a "nota baixa", a "reprovação", os "erros de respostas", articulam-se a processos psicossociais, que envolvem prestígio pessoal e preservação de imagem. Desse modo, a "nota baixa", "a reprovação", o "erro" não se restringem à prova, mas invadem o espaço psicológico, emocional, da auto-apreciação.

Reafirma-se, portanto, que as intervenções no problema necessitam de aportes éticos e de ensino-aprendizagem que distensionem e dissociem o valor quantitativo da nota do valor qualitativo da pessoa.

A "cola", sem dúvida, apresenta processos inventivos. Encontram-se, nas práticas, a criatividade em termos de gestos e sinais de comunicação, assim como, neste caso restrito à escola particular, a "cola eletrônica", pelo uso do celular, com mensagem em textos, relógios, com acesso à Internet, e "bip".

Inclusive, quanto aos instrumentos, os dados da pesquisa indicam especificações do que seriam os "equipamentos de um bom colador": caneta Bic, ideal para preencher os cartões de respostas; borracha com "capinha verde", sob a qual se escondem as anotações; agenda eletrônica com, no mínimo, 32 kb de memória, "bip" pequeno e discreto, celular com "vibracall" e fone de ouvido.

Toda essa mobilização, com ou sem equipamento, denota uma fuga do "fracasso", que está na "prova" da escola e na "prova" pessoal, até porque, para ser qualificado de "bom aluno", é preciso alcançar "nota dez":

A organização do conhecimento sobre o "bom aluno", embora se expresse por diversas palavras, evidencia temas comuns, que focalizam o "esforço", o empenho, a dedicação, a "boa nota", o bom comportamento ou a disciplina (Rangel, 1998, p. 75).

A pesquisa sobre o "bom aluno" (Rangel, 1998) revelou dados significativos sobre as suas representações que refletem em crenças, imagens e expectativas centradas no desempenho individual e suas consequências na "nota" e no "sucesso" escolar, que se associa ao "sucesso" profissional.

Assim, as representações expressam, predominantemente, a associação entre mérito e esforço pessoal do "bom aluno", acesso ao trabalho (à profissão), acesso ao ensino superior (aprovação no vestibular) e conquistas de "melhores posições".

Observa-se, então, que permanece a meritocracia, ou seja, o crédito no mérito pessoal, *descontextualizado*. Assim, a situação socioeconômica do indivíduo e sua consequência na maior ou menor facilidade de acesso aos níveis superiores da escolaridade e ao trabalho, tanto quanto o compromisso do Estado com a qualidade de vida e suas condições, *não* se incluem no "julgamento de valor" que orienta a *atitude* (primeira dimensão da RS) dos sujeitos, quando fazem afirmações sobre "melhores" alunos.

Concomitante à meritocracia, permanece a visão ingênua, que não permite enxergar e confrontar as desigualdades sociais e suas implicações no ser, ou não, o "bom aluno" que, pelas características da sua individualidade, tem "garantido" seu lugar no curso superior e no mercado de trabalho. Questões desse porte compõem também o cenário da discussão da "cola" como escape da avaliação, que tem o poder de atribuir notas "baixas" na classificação escolar e social. Mais uma vez, constata-se que o "problema" da "cola" suscita o exame crítico de "problemas" mais amplos que o precedem, determinando o estigma do "erro" (tanto o da prova, como o do ato de colar), que deve ser reprimido.

Em perspectiva semelhante de análise de causas e precedentes, Demo (1990, p. 29) observa que "o professor que vive de aula e prova, pratica e impõe a cópia, a memorização; e o aluno, coagido, responde na mesma moeda: decora e cola".

Observações desse tipo, que enfrentam questões de fundo, especialmente delicadas, do cotidiano escolar, acrescentam argumentos à proposta de que se relativize e reconsidera o qualificativo, muitas vezes estigmatizante, do "bom" ou "mau" aluno:

E assim, não terá sentido se falar do "bom" ou "mau" aluno, mas sim do aluno (qualificado nesta condição), sobre o qual não se coloca o peso das expectativas decorrentes dos preconceitos do esforço e do mérito pessoal, que justificam e simplificam as razões do seu sucesso ou fracasso (Rangel, 1998, p. 77).

Finalmente, por todas essas discussões e questionamentos, é preciso e possível redimensionar o problema da "cola". Algumas experiências nesse sentido já estão sendo realizadas, conforme informações obtidas na pesquisa sobre "Cola": *o escape da avaliação* (Rangel, 2000).

Assim, um professor do ensino médio da rede pública de Itaboraí (RJ), embora

mantendo a prova como medida de aprendizagem e um dos meios auxiliares da avaliação, destina um tempo inicial a que os alunos consultem o livro e anotações de aula e preparem a "cola". Em seguida a esse tempo, inicia-se a prova, sendo permitido (e incentivado) ao aluno que recorra à "cola" que preparou.

Outra experiência semelhante, no ensino fundamental da rede pública de Niterói (RJ), é a de uma professora que orienta os alunos a trazerem a "cola" de casa, utilizando-a como material de consulta durante a realização da prova.

Experiências dessa natureza são ensaios de redimensionamento da prova, embora não dêem conta de fatores mais complexos da avaliação social e escolar, a exemplo das provas classificatórias que não admitem consultas e são decisivas para o acesso a níveis superiores da vida acadêmica (seja nos exames vestibulares, seja em exames para ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*) e acesso, mediante concurso, aos espaços de trabalho, incluindo os espaços do magistério, em seus diversos níveis.

Por isso, permanece a indagação: deve a escola (pelo próprio vínculo com o real, vivo e vivido) preparar o aluno para a seletividade dos concursos, acadêmicos e profissionais, cujos parâmetros extrapolam as decisões escolares? Nesse caso, como decidir pela permissão da "cola" nas provas escolares, se nas provas competitivas, que o aluno vai enfrentar em outras circunstâncias e contextos, não há essa permissão?

As respostas a essas indagações não são fáceis ou simples, suscitando um longo percurso de reflexões.

Nesse percurso, encontram-se limites éticos (associados a parâmetros coletivos de conduta, que se estabelecem, de modo equânime e igualitário, para um coletivo) e parâmetros didáticos (associados ao estudo e a princípios de aprendizagem *com e para* a autonomia do pensamento e reconstrução de conceitos, de forma "descoberta" dos textos) a serem examinados.

Finalmente, por todas essas considerações sobre ângulos e práticas, com especial atenção aos fatores psicossociais implicados na avaliação escolar, conclui-se essa análise sugerindo-se, sobretudo, o equilíbrio no tratamento da questão, de modo a considerar as diversas implicações. Assim, de um lado, é interessante encaminhar o debate da "cola" no sentido das possibilidades de reconceituações, pela superação do "erro/contravenção" a ser "punido" e do "ato/resultado" da "contravenção" a ser "anulado", por alternativas de aproveitamento e redirecionamento de seus recursos, iniciativas, criatividade e motivações, no processo de aprender-ensinar. De outro, é importante levar em conta os limites dentro e fora da escola.

Encontrar alternativas nesse âmbito temático abrangente, polêmico e complexo é um desafio e uma instigação aos educadores, diante do enfrentamento de rupturas e desconstruções de conceitos, crenças e expectativas, consolidadas pelas representações sociais.

Referências bibliográficas

- AVENS, R. *Imaginação e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ARRUDA, A. M. S. O estudo das representações sociais: uma contribuição à psicologia social no Nordeste. *Revista de Psicologia*, São Paulo, v. 1, n. 1. p. 5-14, jan./dez. 1983.
- BARDIN, L. *L'analyse du contenu*. Paris: PUF, 1979.
- BOUDENS, Emile. Quem cola não sai da escola. *Revista Amae Educando*. Belo Horizonte, n. 179, p. 35-41, maio 1986.
- CAHARRER, T. et al. Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. In: _____. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 23-43.
- DEMO, Pedro. A pesquisa como princípio educativo. In: _____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 77-97.

- FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 204-218.
- HERLIZCH, C. Santé et maladie; analyse d'une représentation. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. France: PUF, 1989.
- HYUGHE, R. *Les puissances de l'image*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- JODELET, D. (Dir.). Représentações sociais: um domine em expansion. In: _____. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 50-71.
- JORNAL O FLUMINENSE. *De olho na prova ao lado*. Niterói, 10 abr. 2000. Folha Educação, p. 3.
- LEME, M. Q. V.; BUSSAB, V. S. R.; OTTA, M. A representação social da psicologia e do psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 29-35, 1989.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. The coming era of representations. In: CODOL, J. P.; LEYENS, J. Ph (Ed.). *Cognitive analysis of social behavior*. Haghe: Martinus Hjhoff, 1981.
- _____. The phenomenon of social representation. In: FARR, M.; MOSCOVICI, S. (Ed.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- NÓBREGA, F. A função da imagem no livro: a direção do olhar. *Releitura*, Belo Horizonte, n. 10, p. 28-31, ago./set. 1991.
- PAIVA, G. J. de. Advanced academic's representations of the relationships between science and religion. Advances in theory and research. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uerj, 1994. p. 33.
- RANGEL, Mary. *Bom aluno: real ou ideal?* Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Cola: o escape da avaliação*. Relatório de pesquisa. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.
- WAGNER, W.; ELEJABARRIETA, F. Representaciones sociales. In: MORALES, J. F. (Coord.). *Psicología Social*. London: McHill, 1994.

Mary Rangel, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora titular de Didática da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da área de ensino-aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).
mary.rangel@abel.org.br

Abstract

"Cheating on tests" is one of the problems that persist at school scene. Like any everyday problem, it has to be seen not only as a point of difficulty or an obstacle, which leads to the immobilization or frustration, but as a question to be surveyed. The motivation to that survey is based on the argument and proposal of the teacher-researcher and the bond, which is established between teaching and research. Thus, turning "cheating on tests" into a problem is to rethink it on a critical and based way, which enables to perceive and analyze the several sides of its origin and circumstances. In that perspective, that survey

goes over to the social representation theory to discuss images, concepts and practices as well as alternatives of that "problem", giving attention to the interrelation between school and psychosocial reasons.

Keywords: social representation; "cheating on tests"; teaching; research.

Recebido em 18 de junho de 2002.

Aprovado em 24 de junho de 2003.

Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino*

Alberto Merchede

Palavras-chave: dinâmica de grupo; método de ensino; seminário; técnica de ensino.

Resumo

Retoma uma técnica alternativa de instrução centrada em grupo, trabalho já publicado, aperfeiçoando-o, revendo-o e ampliando-o, mediante introdução de modificações, fruto de avaliações realizadas no correr do tempo, desde a sua publicação na versão original. A técnica é calcada na experiência e corporificada num processo evolutivo de ajustes e correções. Inicia-se com a abordagem de alguns aspectos do seminário, em que a técnica encontrou sua idéia germinal. Destacam-se críticas sobre a freqüente má utilização do seminário. A seguir, expõe-se a Técnica de Aula em Equipe, sua definição, objetivos e suas diferentes etapas de aplicação: planejamento, preparação, apresentações e avaliação. São tecidas considerações a respeito da utilização da técnica, tais como a reação dos alunos; alguns aspectos incorporados à técnica como forma de correção de problemas anteriores ou impropriedades detectadas na utilização do seminário. Nas conclusões, apontam-se alguns resultados positivos do uso da técnica.

Introdução

A demanda cada vez maior de habilidades profissionais voltadas para o desempenho e para a prática exige que os conteúdos trabalhados na escola mantenham-se estreitamente vinculados com a realidade e experiência de vida dos alunos. A tentativa de operacionalização do conhecimento teórico deve constituir-se, portanto, em preocupação constante, não só por parte dos promotores da educação, mas também, e principalmente, por parte do educando, em especial no caso da formação e aperfeiçoamento profissional.

A esse respeito, Demo (1992, p. 28), tratando sobre a formação de educadores, enumera como um dos "pontos cruciais" de uma proposta para colocar a educação como farol da tecnologia e modernidade, a seguinte observação: "a prática deve ser curricular desde o primeiro semestre, como

complemento necessário da teoria e vice-versa, devendo ser devidamente teorizada". De fato, quando o conhecimento teórico é alienado da prática, corre o risco de tornar-se inócuo e ineficaz, uma vez que compromete o atingimento dos objetivos da formação pretendida, representando, portanto, desperdício de esforços e de recursos.

A operacionalização aqui tratada deve considerar que, no papel do professor, está embutida a idéia de resposta aos desafios de uma sociedade moderna, industrializada, em que se valoriza mais o espírito crítico promotor de indagação do que a boa memória e a confiança cega na palavra depositária da verdade (Cunha, 1992, p. 157). A exercitação do conhecimento teórico deve-se inserir num contexto que inclua a capacidade de elaboração própria, construção criativa, "cultivando o ambiente moderno do 'aprender a aprender', para fugir do 'ensinar a copiar'" (Demo, 1992, p. 23).

* Versão adaptada. Publicado, na versão original, com o título "Aula em equipe como técnica alternativa de instrução centrada em grupo", na revista *Universa*, v. 6, n. 2, p. 171-191, jun. 1998.

Aprender não consiste em incorporar informações já construídas e, sim, em redescobri-las e reinventá-las pela própria atividade do sujeito (Castorina apud Davis, Espósito, 1990, p. 73).

Essa concepção deve iniciar-se no planejamento do ensino, momento em que são estabelecidos os objetivos, as estratégias, as técnicas de avaliação e os instrumentos a serem empregados. Lopes (2000, p. 45), em sua proposta de planejamento educacional participativo, afirma que, uma nova alternativa para um planejamento de ensino globalizante, que supere sua dimensão técnica, seria a ação resultante de um processo integrador entre escola e contexto social, efetivada de forma crítica e transformadora.

E sob essa ótica, é sempre importante refletir sobre como vivenciar no cotidiano da sala de aula as técnicas pedagógicas de ensino, de avaliação, etc., que vão sendo incorporadas paulatinamente, no decorrer do aperfeiçoamento profissional, ao acervo teórico do conhecimento pessoal. E não é diferente com relação à técnica que se pretende aqui expor. Ela nasceu da tentativa de direcionar a conhecida técnica de seminário para uma proposta pedagógica própria, diferente, portanto, do que se conhece e do que se aplica com o nome de seminário.

Calcada na experiência, a Técnica de Aula em Equipe – utilizada desde o início no ensino superior – decorre de um processo evolutivo de ajustes e acomodações. A cada oportunidade de aplicação da técnica, tem-se buscado, a partir da leitura, interpretação e discussão dos resultados, sempre com a participação dos alunos, corrigir, redirecionar ou modificar algum aspecto que eventualmente possa ser melhorado, ou incorporar algo novo, contextual. Esses ajustes e correções permitiram contornar muitas dificuldades e problemas – adiante abordados – que podem ocorrer com a operacionalização do seminário, tais como: fragmentação do tema; superficialidade no tratamento do assunto; dificuldade em avaliar a participação dos integrantes; transferência dos encargos do professor para os alunos; falta de motivação, etc.

Alguns aspectos do seminário

Não existe uma forma padrão de seminário, tampouco uniformidade na sua concepção. Trata-se de uma técnica que ultimamente tem sido bastante utilizada em cursos de graduação, pós-graduação, encontros, congressos, etc. Compreende, de um modo geral, pesquisa, discussão e debate de um texto ou tema. Os autores o enfocam de diversas maneiras. Por exemplo, segundo Severino (1996, p. 63), o objetivo último do seminário é levar todos os participantes a uma reflexão aprofundada de determinado problema, a partir de textos e em equipe. Para Veiga (1996, p. 109), a maior contribuição do seminário talvez seja a de possibilitar que a prática repetitiva e acrítica dê lugar a uma prática pedagógica reflexiva e crítica, deixando de lado o fazer pelo fazer ou o fazer fundamentado no modismo.

Pádua (1995, p. 140) aponta o debate como a parte mais importante do seminário, pois é o momento que leva à reflexão, à crítica, ao confronto de posições, que leva ao aprofundamento do conteúdo do texto e à aprendizagem; gera novas idéias, desperta curiosidades dos participantes a novos questionamentos sobre o assunto, etc.

O seminário dirige-se mais para a formação do que para a informação, pois visa capacitar o educando a estudar por si só, uma vez que dá ênfase ao uso dos instrumentos de trabalho, à análise dos fatos, à reflexão sobre os problemas; ao pensamento original e à exposição dos trabalhos realizados com ordem, exatidão e honestidade (Nérici, 1991, p. 287).

Em suma, além do aspecto cognitivo da produção do conhecimento, o seminário permite ampliar a socialização; desenvolver a capacidade de investigação, a crítica e a autonomia e independência intelectual; e a assumir responsabilidades em relação a si e aos outros.

Veiga (1996, p. 106) define seminário sob duas dimensões. A primeira, no sentido amplo: seminário significa um congresso científico, cultural ou tecnológico, um grupo relativamente numeroso de pessoas (educadores, especialistas, etc.) com o propósito de estudar um tema ou questões de uma determinada área, sob a coordenação de uma comissão de educadores, especialistas ou autoridades no assunto. A segunda, no sentido restrito, onde seminário é

visto como técnica de ensino socializado: é o grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina.

Para evitar maiores delongas na apresentação de diferentes definições de seminário, é interessante apontar o que de comum nelas se observa, que é a inclusão da pesquisa, discussão e debate. Outro aspecto também característico dessa técnica é a necessidade de participação de todos os integrantes. Para Pádua (1995, p. 137-139), o seminário visa "envolver todos os participantes". Esse envolvimento diz respeito não só às discussões e debates sobre o tema, mas também à preparação de todos os participantes, por meio do estudo do assunto que vai ser debatido. Este último autor sugere, para um primeiro seminário, que "todos preparem o texto-roteiro, para se familiarizarem com a técnica".¹

Rodrigues Júnior (1989, p. 1), recorrendo a Cirigliano e Villaverde e Hoover, aponta como traço comum entre eles o entendimento de que no seminário "não existem apresentadores nem ouvintes. Todos são participantes, ou seja, todos são apresentadores". E prossegue afirmando que o seminário é uma abordagem institucional "cujo motor é a própria classe e *todos os alunos têm igual responsabilidade em contribuir e participar*" (grifo nosso).

Entre as críticas a respeito do uso inadequado do seminário como técnica de ensino, Balzan (apud Veiga, 1996, p. 107), afirmando que "seminário significa aula expositiva dada pelos alunos", aponta alguns equívocos no uso da técnica:

- tentativa malfundamentada de substituir o monólogo do professor pelo monólogo do aluno;
- extrema divisão do trabalho, descontinuidade e falta de integração; e
- fica-se em generalidades, superficialidades. O trabalho conjunto de investigação passa a ser substituído por algo não-problematizante.

Uma outra crítica, que é formulada por Rodrigues Júnior (1989, p. 2), diz respeito à falta de preparo adequado tanto por parte do professor como dos alunos. Essa, aliás, é uma das causas do insucesso de alguns seminários. Segundo o autor, "existe uma crença difundida nos meios universitários de que seminários são um recurso

que professores usam para livrar-se da responsabilidade com a instrução, transferindo tal responsabilidade para os alunos".

Para prevenir contra o insucesso no uso do seminário, o autor do presente trabalho sugere algumas orientações, como por exemplo: realização de ensaio ou prévia do seminário (posto em prática por alguns professores); que o coordenador do seminário seja o professor; e outras. Nérici (1989, p. 252) enumera entre os componentes do seminário a figura do diretor, "quase sempre um especialista em determinada disciplina", que se propõe a preparar cientificamente um grupo de educandos e orientá-los até mesmo para a pesquisa original e avançada. Para Veiga (1996, p. 109), cabe ao professor aprofundar o assunto, "tendo em vista o estudo analítico das idéias do autor, estabelecer relações, levantar hipóteses, provocar o aluno, encaminhar conclusões, enfim, conduzir o seminário". O seminário, portanto, constitui-se um processo dirigido, cabendo ao seu orientador, diretor ou professor (qualquer que seja a denominação) um papel de suma importância, fazendo-o acontecer.

Quanto à avaliação, Pádua (1995, p. 143-144) propõe que seja realizada pelos três segmentos que participam da atividade: professor, grupo responsável e demais participantes. Devem ser avaliados, por exemplo, preparação, atingimento dos objetivos, participação, texto-roteiro, realização, etc. Veiga (1996, p. 112) também considera que a "apreciação final" sobre o trabalho realizado seja feita tanto por parte dos responsáveis pelo seminário e demais participantes quanto por parte do professor. Para Antunes (1972, p. 179), seria importante efetuar uma "provinha objetiva" geral e aos pontos obtidos pelos grupos, o professor somaria outros, produto de suas observações sobre o trabalho de cada um.

Muito embora na literatura apresentem-se os aspectos a serem avaliados e indiquem-se algumas formas de avaliação, a tarefa avaliativa, no entanto, "é praticada em poucos seminários" (Rodrigues Júnior, 1989, p. 3).

Aula em equipe

Definição

A Técnica de Aula em Equipe, apesar de muitas vezes ser confundida, pela semelhança, com a de seminário, dela difere em muitos pontos. Trata-se de uma técnica de

¹ Guia de estudos é o documento que contém as orientações gerais sobre o seminário, tais como: apresentação do assunto; objetivos; critérios de avaliação; bibliografia, etc. O Anexo 1 contém um modelo de guia de estudos.

instrução também centrada em grupos e no aluno, na qual, entretanto, os alunos apresentam um tema, baseado em fontes bibliográficas, em forma de aula expositiva.

Entendendo estratégia como os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos e que incluem normalmente o que se chama de metodologia de sala de aula, de técnica de ensino, de técnica pedagógica e de método didático (Abreu, Masetto, 1990, p. 50-51) caracterizaria a Técnica de Aulas em Equipe como uma estratégia inovadora que se insere no contexto de uma escolarização mais ampla, de uma aprendizagem global, que visa não somente contemplar aspectos cognitivos, mas também afetivos, psicomotores e motivacionais.

Objetivos

Os objetivos da escolarização, segundo Davis e Espósito (1990, p. 71), podem ser aglutinados em três grandes segmentos, que se referem a:

a) obtenção de informações sobre as conquistas de gerações precedentes (apropriação dos dados sobre a realidade);

b) construção de funções cognitivas (pensar e atuar crítico, autônomo e independente); e

c) elaboração de atitudes e valores (escolha lúcida, consciente e responsável de conduta pessoal e social).

É dentro dessa ótica que, por meio da Técnica de Aula em Equipe, se pretende buscar o desenvolvimento das capacidades dos alunos, tais como a compreensão da leitura; o pensamento crítico; a habilidade para pesquisa; a construção propriamente dita do conhecimento (que é o ganho acadêmico); as aptidões; as potencialidades, etc.

Os objetivos específicos podem ser desdobrados em:

– pesquisar, ensinar a pesquisar e estimular o hábito da leitura;

– desenvolver a capacidade de pesquisa, organização e análise sistemática dos fatos;

– despertar o hábito da reflexão, possibilitando a apresentação, organizada de forma própria, com coerência e consistência, de temas;

- participar do trabalho cooperativo, integrando-se nas diversas fases do seu desenvolvimento e contribuindo para os resultados;
- despertar a capacidade de expressar-se com desembaraço perante grupo de pessoas;
- atingir os objetivos planejados para o tópico ou tema objeto da Aula em Equipe.

Planejamento

O planejamento do Ciclo de Aulas em Equipe, a cargo quase que exclusivamente do professor, tem como referencial o conteúdo programático da disciplina objeto de aplicação da técnica e os objetivos a serem alcançados. O planejamento basicamente comprehende:

a) elaboração e apresentação à turma do cronograma de todas as atividades tais como: preparação, apresentação, testes, discussão e avaliação;

b) definição da bibliografia mínima a ser indicada (a ampliação da bibliografia ficará a cargo das equipes);

c) constituição dos grupos (em geral aproveitam-se os grupos já constituídos) e escolha de um coordenador, que pode ser aclamado, e de seu substituto;

d) elaboração do guia de estudos, a ser apresentado e entregue à turma com antecedência necessária para que todos os participantes possam tomar conhecimento das "regras" do jogo (Anexo 1); e

e) fixação antecipada (no guia de estudos), do tempo a ser destinado às apresentações. A ampliação ou redução desse tempo é negociada em oportunidade posterior, durante o desenvolvimento dos trabalhos, quando a turma está mais consciente do grau de dificuldade e da necessidade de tempo para as apresentações. Essa negociação geralmente ocorre juntamente com a avaliação do planejamento do curso e consequente revisão do Plano de Ensino.

Preparação

O processo inicia-se logo nas primeiras aulas do semestre, com vistas a propiciar maior prazo para pesquisas e estudos. Durante o período preparatório, é reservado, em cada aula, espaço destinado exclusivamente à preparação do trabalho, sob orientação do professor. Além disso, também é

reservada uma sessão integral (mais ou menos 80 minutos) especialmente para desenvolvimento dos trabalhos, incluindo ensaio, de modo a preparar e desinibir os futuros apresentadores de temas. As tarefas compreendem leitura e explicação de pequenos textos indicados pelo professor; recitação de poemas; apresentação de casos de experiências pessoais; dramatizações e outras. Esse acompanhamento e monitoramento, por parte do professor, possibilita-lhe tomar conhecimento do grau de desenvolvimento do aluno e seu nível de participação.

Nessa fase também são discutidos: a forma de apresentação dos tópicos; os principais itens em que cada tópico será subdividido; a fixação do tempo de apresentação de cada item; a escolha dos recursos de apoio a serem utilizados (quadros, painéis, transparências, *slides*, etc.). O tema de cada equipe é dividido em tantas partes (ou itens) quantos forem os componentes dos grupos. O dimensionamento dessas partes leva em conta a necessidade de distribuição equitativa do tempo de apresentação e a magnitude do conteúdo.

No entanto essas partes não são distribuídas previamente. Ao contrário, os alunos são orientados no sentido de que cada elemento da equipe deve estar preparado; conhecer o tema e dominar o assunto com suficiente profundidade para apresentá-lo sozinho. Essa orientação, além de constar do guia de estudos, é enunciada repetidas vezes durante a fase preparatória.

Ainda nessa fase é materializado o trabalho escrito – indicando as fontes bibliográficas pesquisadas – a ser distribuído com antecedência mínima, de modo a permitir que os demais integrantes da turma preparem-se, com antecedência, para participar da aula.

Apresentações

As apresentações iniciam-se com o sorteio, para efeito de distribuição, entre os componentes da equipe, das partes a serem expostas. No caso de ausência de algum componente, o item remanescente será sorteado entre os presentes. A seguir, o professor introduz o assunto e entrega a condução dos trabalhos à equipe apresentadora. Os demais alunos que assistem à apresentação, acompanham-na apoiados no material previamente distribuído

ou diretamente nas fontes bibliográficas indicadas. As exposições são acompanhadas pelo professor que, nas ocasiões oportunas (durante ou após a apresentação), aborda aspectos ou pontos não incluídos ou insuficientemente aprofundados, de modo que, suprida a falha ou insuficiência, o assunto torne-se passível de ser considerado como matéria ministrada, para efeito de avaliação individual. Trata-se, portanto, de uma aula expositiva, onde os alunos que a ela assistem podem abordar outros aspectos, levantar debates, solicitar esclarecimentos, etc. A divulgação prévia dessas condições desperta interesse dos alunos em dispensar maior atenção e participação na apresentação, mesmo porque, logo após a apresentação do tema, a turma será submetida a teste sobre o assunto, conforme adiante explicado.

Avaliação

Os resultados são avaliados não só de forma estática, instantânea, fotográfica, mas como na cinematografia, por meio de cenas sucessivas, ao longo do processo ensino-aprendizagem. Trata-se da avaliação formativa, que é aquela feita durante o decorrer da aprendizagem, quando ainda se podem corrigir as falhas, tanto do professor como do aluno, ou até mesmo do método ou do planejamento. Dentro desse entendimento, é sempre concedida uma segunda oportunidade, após revisão do assunto, a aluno cujo desempenho se mostre insatisfatório.

A sistemática de avaliação aqui utilizada foi concebida de modo a fugir da indesejável linearidade, ou seja, no estabelecimento do mesmo diagnóstico para sintomas diferentes. A particularização de cada aspecto a ser avaliado, conforme adiante descrito, busca evitar, entre outras coisas, que a timidez ou dificuldade de manifestação venha a inibir e prejudicar a avaliação de outros aspectos.

No decorrer do processo avaliativo, a pontuação atribuída nas diferentes etapas ou episódios, em valores proporcionais ao seu grau de significado no contexto da aprendizagem, irá compor a média final.

A avaliação do Ciclo de Aulas em Equipe compreende três componentes. Os dois primeiros são chamados de *atuação docente*, que é a atuação dos grupos apresentadores avaliada, respectivamente, pelo professor e

pelos próprios alunos) e a outra, *aproveitamento discente*, é feita por meio de teste escrito. A nota final do ciclo é a média ponderada desses três componentes, cujos pesos são os seguintes:

a) *a atuação docente avaliada pelo professor*, tem peso 6. Nesta avaliação, a nota de cada aluno é composta por duas parcelas: a nota do grupo (máximo de 3 pontos) e a do aluno (máximo 7 pontos), em que são avaliados os aspectos adiante descritos;

b) *a atuação docente avaliada pelo próprio grupo apresentador*, tem peso 2 e as notas são individuais; e

c) o *aproveitamento discente* é representado pela média aritmética dos testes individuais, aplicados no final de cada apresentação, em sala de aula,² e tem peso 2.

Atuação docente avaliada pelo professor, conforme explicado, consiste numa avaliação mista, enfocando tanto o grupo como individualmente cada expositor. Inclui os itens seguintes e as respectivas pontuações:

a) *Avaliação da equipe* (pontuação máxima: 3 pontos):

a.1) *Organização da apresentação* (1 ponto) – Compreende a preparação dos trabalhos e a montagem não só da apresentação, mas também de todo o material de apoio e do resumo a ser distribuído previamente à turma. Inclui os ensaios e a organização das partes do tema a serem sorteadas entre os apresentadores. Deve ser considerada a criatividade do grupo quanto à forma de apresentação do trabalho.

a.2) *Nível de aprofundamento* (1 ponto) – Refere-se ao nível de abrangência e diversificação do conteúdo tratado, bem como da abordagem dispensada ao tema, como resultado da denotada pluralidade das fontes de consulta. Aqui está incluído o *domínio coletivo* (por parte do grupo) do assunto, o que contempla eventual necessidade de esclarecimentos de dúvidas, quando o apresentador não o fizer. A falta de esclarecimento será ponderada negativamente para o apresentador, no item "Domínio do assunto".

a.3) *Aproveitamento discente* (1 ponto) – Representa o reflexo do aproveitamento da turma na pontuação da equipe expositora. Essa pontuação é fixada de acordo com a média da nota do teste de aproveitamento

discente que é aplicado à turma após a apresentação. Conforme mostra o esquema de pontuação constante do Anexo 1, se a média das notas do teste de aproveitamento discente situar-se entre 8 e 10, a equipe expositora obterá 100% da pontuação do item (que é de 1 ponto). Essa pontuação vai caindo, à medida que cai o aproveitamento discente.

b) *Avaliação do aluno* (pontuação máxima: 7 pontos):

b.1) *Domínio do assunto* (2,5 pontos) – O domínio do assunto deve ser demonstrado por meio da coerência da argumentação, consistência e segurança no desenvolvimento da abordagem do tema, o que inclui o esclarecimento satisfatório das dúvidas suscitadas. Caso o apresentador não esclareça as dúvidas, a tarefa caberá ao restante da equipe. A demonstração do *domínio individual* do assunto deve iniciar-se já na fase preparatória. Os alunos são convidados, aleatoriamente, a pronunciarem-se nessa fase dos trabalhos.

b.2) *Capacidade de expressão* (1 ponto) – Compreende a capacidade de comunicação, não só quanto à fluência e correta utilização da linguagem, mas também quanto ao encadeamento coerente do assunto, com clareza e objetividade das idéias.

b.3) *Participação* (1,5 ponto) – É o envolvimento do indivíduo na organização e no desenvolvimento dos trabalhos, inclusive quanto ao comparecimento às seções de preparação em sala de aula. Esta avaliação inicia-se também na fase preparatória.

b.4) *Disciplinamento do tempo* (0,5 ponto) – Disciplinamento do uso do tempo cujos limites, inclusive tolerância, são fixados previamente, por ocasião do planejamento do Ciclo de Aulas em Equipe.

b.5) *Motivação da turma* (1,5 ponto) – Compreende a capacidade de motivar o envolvimento da turma, seja suscitando diálogo interativo e argüições, seja problematizando situações, de modo a provocar a participação e o debate. É uma oportunidade de exercitar a capacidade criativa do expositor.

As notas são atribuídas particularizadamente para cada um dos aspectos sob avaliação, de modo que a soma das notas máximas seja igual a 10, conforme mostra o modelo constante do Anexo 2, que é o Apêndice das Notas das Apresentações. A magnitude da pontuação depende da importância do aspecto que está sendo avaliado. O

² O Anexo 3 contém modelo de teste de aproveitamento discente.

modelo é utilizado durante as apresentações, para atribuição das notas aos grupos expo-
sidores. Os dados nele contidos são utilizados para preenchimento do mapa final de notas, denominado Mapa de Apuração das Notas do Ciclo de Aulas em Equipe (Anexo 3).

A avaliação começa desde os trabalhos preparatórios de "montagem" do seminário, que, sob a orientação do professor, deverão ocorrer, como foi mencionado, em sala de aula.

Com relação à avaliação do aproveitamento discente, procede-se da seguinte maneira. São constituídas, de um modo geral, seis ou sete equipes compostas por cinco ou seis elementos cada uma. O número de temas, conforme foi mencionado, corresponde à quantidade de equipes. Por isso, se forem apresentados, por exemplo, cinco temas, cada equipe deverá ser submetida a quatro testes de aproveitamento discente, que correspondem à participação da equipe na apresentação das outras quatro.

Considerações sobre a aplicação da técnica

Conforme foi exposto ao longo deste tra-
balho, a técnica apresentada foi-se corporificando no decorrer de um processo evolutivo de aperfeiçoamento do uso do se-
minário, nas sucessivas buscas de correções de problemas e impropriedades detectadas.

A identificação de aspectos passíveis de correções ou ajustes ocorre quase sempre a partir do resultado das avaliações, do acompanhamento da efetiva operacionalização da técnica e consequente confronto dos resultados com os propósitos inicialmente idealizados e planejados. Esses resultados, que abrangem normalmente todas as etapas do ciclo de aula em equipe – desde a preparação até a avaliação – são discutidos com os participantes, cujas contribuições passam a ser objeto de reflexão e posteriormente podem integrar modificações e ajustes que vão sendo incorporados em ciclo subsequente de uso da técnica.

A esse respeito é oportuno destacar as principais inovações incorporadas à técni-
ca, concebidas como solução ou correção de problemas, impropriedades ou críticas fei-
tas ao seminário, abordadas no início deste trabalho.

A primeira delas consiste na realização do sorteio, somente no momento da apresentação, para distribuição da parte do tema que caberá a cada expositor. Essa medida objetiva evitar que a repartição antecipada do tema enseje tratamento fragmentado do assunto, bem como o estudo e a preparação desintegrada das partes. Com isso, preten-
de-se preservar a integridade da compre-
ensão e do tratamento do assunto. Sobre essa preocupação, o guia de estudos con-
tém orientações bem objetivas.

Verificou-se que uma das primeiras re-
ações que ocorrem quando da apresentação das orientações sobre a técnica, foi exata-
mente quanto à não-distribuição antecipada das partes do tema. Os alunos reclamam por terem que estudar o tema como um todo; prefeririam especializarem-se cada qual na sua parte, como estão acostumados a fazer.

Uma outra inovação consiste na apli-
cação do teste de aproveitamento aos parti-
cipantes discentes. A inovação foi conce-
bida como solução para evitar o monólogo e tratamento superficial e não-
problematizante do assunto. Busca-se, com isso, despertar o interesse de todos a se envolverem com o tema, estabelecendo diá-
logo com os expo-
sidores, para esclareci-
mento de dúvidas ou debates sobre alguns aspectos a serem clarificados. Sabendo an-
tecipadamente que o assunto será objeto de verificação de aprendizagem, o interesse pela compreensão, aprofundamento, enten-
dimento e busca de esclarecimentos passa a ser maior, conforme foi mencionado, evi-
tando a postura de meros "ouvintes".

Os ensaios têm sido um recurso muito útil, uma vez que possibilitam maior interação da turma e despertam a capacida-
de de comunicação. Inicialmente, ocorre um encontro (\pm 30 minutos) de descontração. Os alunos lêem textos escolhidos na oca-
sião, recitam poemas, etc. Todos são convi-
dados a participar. O aluno deve, por exem-
plo, explicar o que entendeu da leitura feita pelo colega. Caso não o consiga, fará ele a leitura no ritmo, entonação e forma com que gostaria de ter ouvido. Dessa maneira vão-
se revezando, até que todos tenham partici-
pado. Em sessão posterior, quando já se dispõe de algum material pronto sobre os trabalhos, simulam-se curtas apresentações, mesmo que ainda parciais. Nessas prévias, já vão sendo corrigidos alguns eventuais erros.

Essa providência, bem como o accom-
panhamento e monitoramento, por parte do

professor durante todo o desenvolvimento dos trabalhos, passa ao largo da crença, inicialmente citada, sobre o uso do seminário como recurso empregado pelo professor, para livrar-se da responsabilidade com a instrução, transferindo-a para os alunos.

Um outro aspecto introduzido diz respeito ao esquema de pontuação, concebido de maneira a desencorajar o aluno a desobrigar-se de sua participação e apoiar-se no grupo. Essa é outra crítica quanto ao emprego do seminário. O participante que assim agir estará sujeito a garantir, no máximo, apenas 30% da pontuação global, pois os restantes 70% são direcionados para o desempenho individual, conforme critério de pontuação já exposto.

A mais recente inovação introduzida diz respeito à reformulação dos aspectos da atuação docente avaliados pelo professor, tanto relativamente ao desempenho do grupo como do aluno. A principal alteração consistiu na introdução de item que estimule a pesquisa e o aprofundamento no estudo e tratamento do tema (item "Nível de aprofundamento"). Foi também incluído item específico para avaliar a participação e envolvimento do aluno nos trabalhos (item "Participação").

Conclusões

A técnica ora exposta obviamente não representa algo novo, mas tão-somente uma inovação, sobretudo quanto ao processo avaliativo, no emprego da técnica do seminário. Por outro lado, embora tenha introduzido uma inovação quanto à particularização dos aspectos avaliados, de modo a fugir da linearidade da avaliação, não se pretendeu, também, preencher a lacuna de métodos verdadeiramente individualizados, como defendido, por exemplo, por Coll, quando, ressaltando que a amplitude e variedade das diferenças individuais e sua repercussão sobre a aprendizagem escolar são fatos reconhecidos e aceitos desde a antigüidade, recomenda que se deve renunciar a prescrever um método de ensino único e aplicável a todos os alunos (Coll, 1996, p. 133).

A Aula em Equipe, como foi dito no início, por assemelhar-se com o seminário, é muitas vezes com ele confundida, recebendo seu rótulo, mas dele diverge em muitos pontos. Diferentemente do que se afirma quanto a professores utilizarem-se do seminário para transferir suas responsabilidades

com a instrução aos alunos, no caso da técnica ora apresentada, o professor desempenha um papel mais ativo, com laboriosos encargos, que lhe exigem completo e permanente envolvimento, compreendendo, por exemplo: planejamento; preparação; coordenação das atividades desenvolvidas em todas as etapas; treinamento (inclusive ensaios); acompanhamento; correção de rumos, quando necessário; avaliação e outras.

Além dos resultados relativos aos desempenhos mensuráveis e quantificáveis por meio da sistemática avaliativa descrita, outros efeitos colaterais têm sido freqüentemente evidenciados no comportamento dos alunos. Identificam-se modificações comportamentais que quase sempre superam o campo estritamente cognitivo e vão alcançar o desenvolvimento de outras potencialidades, como a habilidade de expressão e manifestação espontânea; capacidade de pesquisar, estruturar, organizar e expor os assuntos, etc.

Há casos em que a capacidade demonstrada de motivar, de criar, de expor, de organizar e de se expressar são surpreendentes, ultrapassando as expectativas não só quanto à abrangência do assunto, mas também com relação à profundidade do tratamento. Vale a pena mencionar alguns casos. Uma das equipes, por exemplo, para motivar a turma, utilizou, ao final da apresentação uma espécie de joguinho, por meio de questionário resumindo a matéria exposta e oferecendo premiação (bombons) aos sorteados que respondessem satisfatoriamente às questões formuladas. Uma outra equipe valeu-se da dramatização, envolvendo toda a turma e dela selecionando, por meio de teste curto, os participantes de um dos grupos como pseudocandidatos a um emprego. O treinamento dispensado a esses candidatos foi a apresentação do tema objeto da aula. O nível de preparo do grupo e a organização e profundidade no tratamento do tema despertaram interesse em que o assunto fosse apresentado (e o foi) pela mesma equipe em outro curso, numa disciplina equivalente.

Além da descoberta de capacidades de liderança, monitoramento, sintetização e organização dos assuntos, também são despertadas habilidade artística de elaboração de painéis, de diagramação e formatação de transparências, edição de *slides* e outras vocações. Um aspecto gratificante que vale a pena também destacar diz respeito à mudança de comportamento daqueles alunos no início identificados como tímidos e retraídos, e que durante o desenvolvimento dos trabalho vão-se descontraindo de tal

modo que, ao final do curso, estão completamente integrados ao restante da turma, participando espontânea e ativamente das aulas dos outros grupos, inclusive.

Referências bibliográficas

- ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos T. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 8. ed. São Paulo: MG Ed., 1990.
- ANTUNES, Celso. *Técnicas pedagógicas de dinâmica de grupo*. Rio de Janeiro: Ed. do Brasil, 1972.
- BALZAN, Newton César. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 6, p. 19-30, jun. 1980, apud VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 4. ed. Campinas: Papirus, 1996. cap. 6, p. 103-113.
- CASTORINA, J. A. et al. Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, apud DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 71-75, ago. 1990.
- COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 71-75, ago. 1990.
- DEMO, Pedro. Formação de educadores: inquirindo alternativas. In: GOMES, Cândido Alberto; AMARAL SOBRINHO, José (Org.). *Qualidade, eficiência e eqüidade no ensino básico*. Brasília: Ipea, 1992.
- GODOY, Arilda Schmidt. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte. *Didática*, São Paulo, n. 30, p. 9-25, 1995.
- LOPES, Antonia Osmina, Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 41-52.
- NÉRICI, Imídeo G. *Metodologia do ensino: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- _____. *Introdução à Didática Geral*. 16. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- PÁDUA, Elisabeth Matallo Marchesini de. Seminário. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de *Construindo o saber: metodologia científica: fundamentos e técnicas*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995. cap. 5, p. 137-146.
- RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio. *Notas sobre o seminário na prática acadêmica*. Brasília: Universidade de Brasília, Núcleo de Desenvolvimento do Docente, 1989. Mimeografado.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 20. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 1996.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 4. ed. Campinas: Papirus, 1996. cap. 6, p. 103-113.

Alberto Merchede, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), é professor dessa Universidade e coordenador de curso de Marketing e professor na Faculdade Euro-Americanana.

merchede@euroamericana.com.br

Abstract

The problem of "cheating on tests" is not only a polemic one, but is also full of controversy. This is so, when the subject is viewed both from a didactics and pupil evaluation perspective and from a human values perspective. Hence, "cheating on tests" constitutes a significant and challenging research theme. Thus, turning "cheating on tests" into a problem is to rethink it on a critical and strongly based way, which enables the perception and analysis of the several sides of its origin and circumstances. Bearing that on mind, that survey bases itself on the Social Representation Theory to discuss images, concepts, practices and tools as well as to study alternatives of that "problem", giving special attention to the interrelation between school and psychosocial reasons.

Keywords: social representation; "cheating on tests"; teaching; research.

Recebido em 5 de fevereiro de 2002.

Aprovado em 24 de junho de 2003.

Anexo 1

Exemplo do guia de estudos

UNIVERSIDADE.....
Curso:
Disciplina:
Prof.: TURMA:
ÉPOCA:

CICLO DE AULAS EM EQUIPE

Guia de Estudos

1. Definições

A presente técnica consiste em que as equipes já constituídas na turma apresentem, em forma de aula expositiva, temas que lhes serão distribuídos. Os temas, a serem apresentados de acordo com a ordem estabelecida no item 4 adiante, serão sorteados entre as equipes, às quais caberá a escolha dos recursos a serem utilizados na exposição (quadros, transparências, painéis, slides, etc.). No entanto, a apresentação do trabalho deverá ser realizada por todos os componentes de cada equipe. Os temas serão divididos em tantas partes quantos forem os integrantes das equipes, mas só serão distribuídos, mediante sorteio, por ocasião da apresentação.

Deve-se ter sempre em mente que a filosofia básica desse tipo de técnica pressupõe que *cada elemento da equipe deve estar preparado; conhecer o tema e dominar o assunto com suficiente profundidade para apresentá-lo sozinho*.

O tempo de apresentação (mínimo de 30 e máximo de 40 minutos) será dividido eqüitativamente entre os integrantes da equipe. A ampliação ou redução desse tempo pode ser negociada em oportunidade posterior, após a turma já estar desenvolvendo os trabalhos e, portanto, mais consciente do grau de dificuldade e da necessidade de tempo para as apresentações.

O trabalho deverá ser desenvolvido dentro e fora da sala de aula, mediante acompanhamento e orientação por parte do professor. Serão reservados alguns horários de aula especificamente para esse fim, inclusive para escolha dos recursos de apoio a serem empregados, divisão do tema, realização de ensaios envolvendo todos os participantes, etc.

As exposições serão precedidas de:

- a) distribuição do trabalho escrito sobre o tema, com antecedência mínima de uma semana, para que o professor e a turma possam acompanhar;
- b) discriminação do tempo e do conteúdo de cada uma das partes a serem apresentadas;
- c) sorteio, entre os participantes, da parte que caberá a cada um;
- d) outros esclarecimentos eventualmente necessários.

As apresentações serão acompanhadas pelo professor que, em ocasiões oportunas (durante ou após a apresentação), abordará aspectos ou pontos não incluídos ou insuficientemente aprofundados, de modo que, suprida a falha ou insuficiência, o assunto torne-se passível de ser considerado como matéria ministrada, para efeito de avaliação individual. Também, os alunos que estiverem assistindo à apresentação podem abordar outros aspectos relevantes para melhor entendimento do tema; levantar, se for o caso, debates; solicitar esclarecimentos, enfim, participar efetivamente do desenvolvimento do assunto.

2. Objetivos

Ao final do Ciclo de Aulas em Equipe, os alunos estarão aptos a:

- desenvolver pesquisas bibliográficas de assuntos de seu interesse;
- organizar e analisar as informações obtidas a partir da pesquisa;
- organizar e apresentar temas que lhe sejam confiados;
- atingir os objetivos planejados para o tópico ou tema objeto de cada Aula em Equipe.

3. Avaliação

A avaliação do Ciclo de Aulas em Equipe compreende três componentes e começa desde os trabalhos preparatórios de montagem do ciclo sob a orientação do professor. Os dois primeiros componentes são chamados de *atuação docente*, que é a atuação dos grupos apresentadores (avaliada, respectivamente, pelo professor e pelos próprios alunos) e a outra, *aproveitamento discente*, é feita por meio de teste escrito. Estes três componentes têm os seguintes pesos:

- a) A *atuação docente avaliada pelo professor* tem peso 6. Nessa avaliação, a nota de cada aluno é composta por duas parcelas: a nota do grupo (máximo de 3 pontos) e a do aluno (máximo 7 pontos), em que são avaliados os aspectos adiante descritos;
- b) A *atuação docente avaliada pelo próprio grupo apresentador* tem peso 2, e as notas são individuais.
- c) O *aproveitamento discente* é representado pela média aritmética dos testes individuais, aplicados no final de cada apresentação, em sala de aula,¹ e tem peso 2.

Atuação docente avaliada pelo professor, conforme explicado, consiste numa avaliação mista, enfocando tanto o grupo como individualmente cada expositor, de acordo com esquema de pontuação a seguir apresentado. Inclui os seguintes itens:

a) *Avaliação da equipe* (pontuação máxima: 3 pontos):

a.1) *Organização da apresentação* (1 ponto) – Compreende a preparação dos trabalhos e a montagem não só da apresentação, mas também de todo o material de apoio e do resumo a ser distribuído previamente à turma. Inclui os ensaios e a organização das partes do tema a serem sorteadas entre os apresentadores. Será considerada a criatividade do grupo quanto à forma de apresentação do trabalho.

a.2) *Nível de aprofundamento* (1 ponto) – Refere-se ao nível de abrangência e diversificação do conteúdo tratado, bem como da abordagem dispensada ao tema, como resultado da denotada pluralidade das fontes de consulta. Aqui está incluído o domínio coletivo (por parte do grupo) do assunto, o que contempla eventual necessidade de esclarecimentos de dúvidas, quando o apresentador não o fizer. Neste caso, a falta de esclarecimento será ponderada negativamente, para o apresentador, no item Domínio do assunto.

a.3) *Aproveitamento discente* (1 ponto) – Representa o reflexo do aproveitamento da turma na pontuação da equipe expositora. Essa pontuação é fixada de acordo com a média da nota do teste de aproveitamento discente que é aplicado à turma após a apresentação, conforme mostra o esquema de pontuação apresentado ao final deste guia de estudos.

b) *Avaliação do aluno* (pontuação máxima: 7 pontos):

b.1) *Domínio do assunto* (2,5 pontos) – O domínio do assunto deve ser demonstrado por meio da coerência da argumentação, consistência e segurança no desenvolvimento da abordagem do tema, o que inclui o esclarecimento satisfatório das dúvidas suscitadas. Caso o apresentador não esclareça as dúvidas, a tarefa caberá ao restante da equipe. A demonstração do *domínio individual* do assunto deve iniciar-se já na fase preparatória. Os alunos são aleatoriamente convidados a pronunciarem-se nessa fase dos trabalhos.

b.2) *Capacidade de Expressão* (1 ponto) – Compreende a capacidade de expressar-se, não só quanto à fluência e correta utilização da linguagem, mas também quanto ao encadeamento coerente do assunto, com clareza e objetividade das idéias.

b.3) *Participação* (1,5 ponto) – Refere-se ao envolvimento do indivíduo na organização e desenvolvimento dos trabalhos, inclusive quanto ao comparecimento às seções de preparação em sala de aula. A avaliação inicia-se também na fase preparatória.

¹ O Anexo 4 contém modelo de teste de participação indireta.

b.4) *Disciplinamento do Tempo* (0,5 ponto) – Disciplinamento do uso do tempo cujos limites, inclusive de tolerância, são fixados previamente.

b.5) *Motivação da turma* (1,5 ponto) – Compreende a capacidade de motivar o envolvimento da turma, seja suscitando diálogo interativo e argüições, seja problematizando situações, de modo a provocar a participação e o debate. É uma oportunidade de exercitar a capacidade criativa do expositor.

As notas são atribuídas particularizadamente para cada um dos aspectos sob avaliação, de modo que a soma das notas máximas seja igual a 10, conforme consta do item 6 – *Esquema de pontuação*. A avaliação começa desde os trabalhos preparatórios de montagem do seminário, que, sob a orientação do professor, deverão ocorrer também em sala de aula.

Ao final de cada apresentação, conforme mencionado no item a.3 – *Aproveitamento discente*, será aplicado à turma um teste (exceto, evidentemente, aos apresentadores). A média desses testes é que irá constituir o aproveitamento discente (com peso 2).

4. Temas e datas das apresentações

A seguir estão relacionados os temas a serem sorteados, na ordem em que deverão ser apresentados. Convém considerar que a estruturação da abordagem (itens, subdivisões, tópicos, forma, profundidade, etc.) será organizada e sugerida ao professor pelos componentes de cada equipe, após seus membros terem alcançado visão global da abrangência do tema, como resultado das pesquisas bibliográficas preliminares realizadas.

- a) Tema nº 1:..... – Data:.....
b) Tema nº 2:..... – Data:.....
c) Tema nº 3:..... – Data:.....

5. Referências bibliográficas

As seguintes referências bibliográficas contêm material pertinente aos temas indicados. Cada uma aborda assuntos de um ou mais temas. Trata-se apenas de sugestão mínima à qual não se deve limitar o trabalho. As equipes deverão enriquecer a pesquisa buscando outras fontes. O resultado dessa diversificação estará sendo avaliado, conforme consta do item a.2 – *Nível de aproveitamento*. As fontes indicadas são, portanto:

- a) Obra nº 1
b) Obra nº 2
c) Obra nº 3

6. Esquema de pontuação

PONTUAÇÃO (Máxima)	
1. Do grupo: Organização da apresentação 1,0 Nível de aprofundamento 1,0 Aproveitamento discente 1,0(*) Total 3,0	2. Do expositor: Domínio do assunto 2,5 Capacidade de expressão 1,0 Participação 1,5 Disciplinamento do tempo 0,5 Motivação da turma 1,5 Total 7,0

(*) Média da turma no teste de aproveitamento discente	Pontuação correspondente (do grupo expositor)
Acima de 8 até 10	1,0
Acima de 6 até 8	0,8
Acima de 4 até 6	0,5
De 4 abaixo	zero

Anexo 2

Exemplo do apanhado das notas das apresentações

UNIVERSIDADE.....

Curso:

Disciplina:

Prof.:

TURMA:

ÉPOCA :

CICLO DE AULAS EM EQUIPE

Apanhado das Notas das Apresentações

Equipe nº 1: Data da apresentação: Tema: Principais funções administrativas													
Especificação	Pontuação do grupo				Pontuação individual								Nota Final (grupo+individual)
	Planejamento	Aprofundamento	Aproveitamento discente	Soma grupo	Domínio do assunto	Capacidade de expressão	Participação	Disciplinamento do tempo	Motivação da turma	Soma individual			
Aluno 5	1,0	0,5	0,5	2,0	2,0	1,0	0,5	0,5	0,6	4,6	6,6		
Aluno 11	1,0	0,5	0,5	2,0	2,0	0,5	1,5	0,5	1,5	6,0	8,0		
Aluno 12	1,0	0,5	0,5	2,0	1,0	0,5	1,0	0,5	1,0	4,0	6,0		
Aluno 21	1,0	0,5	0,5	2,0	2,5	1,0	1,5	0,5	1,5	7,0	9,0		

Equipe nº 2: Data da apresentação: Tema: Funções empresariais													
Especificação	Pontuação do grupo				Pontuação individual								Nota Final (grupo+individual)
	Planejamento	Aprofundamento	Aproveitamento discente	Soma grupo	Domínio do assunto	Capacidade de expressão	Participação	Disciplinamento do tempo	Motivação da turma	Soma individual			
Aluno 6	1,0	1,0	1,0	3,0	2,0	0,5	1,5	0,5	1,0	5,5	8,5		
Aluno 8	1,0	1,0	1,0	3,0	1,0	1,0	1,0	0,0	1,0	4,0	7,0		
Aluno 15	1,0	1,0	1,0	3,0	2,5	1,0	1,0	0,5	1,5	6,5	9,5		
Aluno 32	1,0	1,0	1,0	3,0	2,0	0,5	0,5	0,5	1,0	4,5	7,5		

Pontuação máxima para cada item													
Planejamento	Pontuação do grupo				Pontuação individual								Nota Final (grupo+individual)
	Aprofundamento	Aproveitamento discente	Soma grupo	Domínio do assunto	Capacidade de expressão	Participação	Disciplinamento do tempo	Motivação da turma	Soma individual				
1,0	1,0	1,0	3,0	2,5	1,0	1,5	0,5	1,5	7,0	10,0			

Anexo 3

Exemplo do mapa de apuração das notas do Ciclo de Aulas em Equipe

UNIVERSIDADE.....
 Curso:
 Disciplina:
 Prof.: TURMA:
 ÉPOCA:

Mapa de Apuração das Notas do Ciclo de Aulas em Equipe												
Matrícula	Nº	Nome do aluno	Atuação Docente		Aproveitamento Discente					Média do Ciclo (h)		
			Avaliação feita pelo professor (a)	Auto-avaliação (b)	Teste 1 (c)	Teste 2 (d)	Teste 3 (e)	Teste 4 (f)	Média dos Testes (g)			
00000234	01	Aluno 1	9,3	9,1	5,5	5,8	10,0	apres.	7,1	8,8		
00000912	02	Aluno 2	8,6	9,0	6,5	apres.	10,0	9,0	8,5	8,7		
00000415	03	Aluno 3	9,8	9,5	0,0	5,8	10,0	apres.	5,3	8,8		
00000350	04	Aluno 4	9,8	9,5	5,5	5,8	9,5	apres.	6,9	9,2		
00000054	05	Aluno 5	6,6	9,5	6,5	apres.	9,5	9,5	8,5	7,6		
00000678	06	Aluno 6	8,5	8,5	5,0	7,5	apres.	7,0	6,5	8,1		
00000227	07	Aluno 7	7,1	10,0	6,5	apres.	10,0	8,0	8,2	7,9		
00000412	08	Aluno 8	7,0	8,0	5,0	7,5	apres.	6,0	6,2	7,0		
00000789	09	Aluno 9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
00000122	10	Aluno 10	7,5	8,5	apres.	6,5	10,0	7,0	7,8	7,8		

(1) Coluna g: média aritmética simples dos testes (coluna c, d, e e f).

(2) Coluna h: média ponderada das notas das seguintes colunas e respectivos pesos:

Coluna a = peso 6; coluna b = peso 2 e coluna g = peso 2.

A escola: um projeto visando ao ensino interdisciplinar e transversal

Hilda Rabelo de Oliveira
Alberto N. Senapeschi

Palavras-chave: ensino fundamental; interdisciplinaridade; pedagogia por projeto; intertextualidade.

Resumo

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido com crianças na faixa de sete anos, alunos da 1^a série do ensino fundamental da Escola Estadual "Prof. Bento da Silva César", na periferia de São Carlos (SP). O objetivo do projeto foi trabalhar conteúdos curriculares sem que fossem fragmentados, deixando que a interdisciplinaridade e a transversalidade estivessem presentes durante todo o seu transcorrer. Procurou-se, também, desenvolver nas crianças o gosto pela escola e pelo trabalho. Os alunos estiveram o tempo todo muito motivados, e questões curriculares como alfabetização e leitura, medidas e aritmética, ciências e meio ambiente, desenho e criatividade, artes, trabalho e respeito mútuo, ética e pesquisa estiveram sempre presentes, tratadas dentro da metodologia proposta para o projeto.

Introdução

As evidências têm mostrado que é grande a distância entre teoria e prática na escola.

Também, no âmbito pedagógico, as contradições são bastante evidentes. Difunde-se um conhecimento fragmentado e exige-se um indivíduo por inteiro, como se tem mostrado na literatura. Não param por aí as contradições. Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 13-14), procura-se fazer com que o aluno memorize o máximo de teoria possível, e cobra-se dele, no mercado de trabalho, a formação prática necessária e uma boa atuação na empresa. As mesmas autoras ainda salientam que se cobra dos alunos o espírito coletivo de solidariedade e se dá na escola ênfase bem maior ao trabalho individual.

Elas vão além, em suas considerações, colocando que:

O ensino da leitura reflete também esta pedagogia da contradição: fragmenta-se o texto para que se aprenda a perceber o todo, procura-se fazer com que o aluno responda somente o que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e participativo. O aluno escreve textos de opinião sem ter formado uma opinião; faz uma "interpretação livre", já cerceado, sem liberdade e, muitas vezes, sem leitura. Ele "lê" sem entendimento, interpreta sem ter lido e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade sociocultural. Quanto ao professor, fracassa em desenvolver projetos críticos e criativos em todos os níveis e áreas porque seus alunos não são leitores e nada faz a respeito, pois

formou-se dentro da visão de que a leitura e a escrita são atribuições exclusivas dos professores de língua portuguesa, que, por sua vez, não conseguem dar conta sozinhos da empreitada.

Foi na busca de um projeto diferenciando que a professora-pesquisadora, responsável por uma sala de 1^a série do ensino público fundamental, num bairro de periferia da cidade de São Carlos (SP), procurou evitar todas estas contradições, buscando um projeto em que o ensino não-compartimentado se fizesse presente, além de possibilitar aos alunos uma formação prática e o trabalho coletivo, solidário, que lhes permitisse gostar de ir à escola, sentir prazer e interesse.

Para Alves (2002, p. A3) "desde que o objetivo da educação é permitir que vivamos melhor, nossas escolas deveriam tomar a natureza como mestra".

Foi a partir deste texto do consagrado educador que decidimos pela publicação da pesquisa desenvolvida, que contribuiu para que o aluno se tornasse mais sensível à beleza da natureza, que a sua sensibilidade ficasse mais educada, que suas possibilidades de espanto e alegria fossem aumentadas e, finalmente, que se ensinasse uma ferramenta de uso prático, aumentando o poder do aluno sobre o mundo que o cerca, ainda conforme Alves, ao se referir a Hume em seu livro *Investigação sobre o entendimento humano*.

O tema de uma pesquisa não nasce do nada; ele sempre tem uma razão, um mistério que se deseja desvendar, o que exige, quase sempre, para isso se torne realidade devemos nos tornar sensíveis a cores e odores das coisas desconhecidas, conforme Savedra e Cava (2000, p. 127).

No presente trabalho, procurou-se construir a partir de um texto – no caso, uma historinha infantil – uma rede de conhecimentos que pudesse remeter os alunos de 1^a série do ensino fundamental às diversas disciplinas, não apenas a partir da intertextualidade, que permite apontar para diversos temas do conjunto de disciplinas do programa escolar, mas também para discutir temas como a solidariedade e a ética, entre outros.

A intertextualidade permitiu que assuntos de diversas disciplinas fossem introduzidos aproveitando-se da historinha contada, constituindo uma experiência muito bem-sucedida relacionada com a área de educação.

Os professores sentem necessidade e desejo de incluir a discussão de valores no currículo da escola fundamental, mas encontram dificuldades em fazê-lo.

Outra dificuldade freqüentemente encontrada pelos professores é a de pensar interdisciplinarmente, porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado. Eles não se sentem aptos a desenvolver projetos temáticos, que pressupõem intenso trabalho coletivo e podem implicar a perda da predominância de tarefas e avaliações individualizadas.

Ao elaborar o presente trabalho, procurou-se dar aos professores, particularmente aos do ensino fundamental, a oportunidade de conhecer um projeto simples, acessível, que pode ser utilizado com relativa facilidade, em que a transversalidade (mediante a inclusão e discussão de valores) e a interdisciplinaridade (por meio de conteúdos diversificados e não-compartimentados) estivessem presentes, colaborando para a melhoria do ensino.

Para o desenvolvimento do trabalho, procurou-se dar a ele uma abordagem etnográfica, não se restringindo apenas ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionando-o com o que é aprendido dentro e fora da mesma (Lüdke, André, 1986, p. 11-17).

O trabalho manual desenvolvido em conjunto pelos alunos tornou-se um processo abrangente que envolveu toda a comunidade, desde gestores e professores até alunos e pais, com planejamento e diálogo, negociação e (auto-)avaliação constantes por parte de todos, para o sucesso do projeto.

A EEPG "Prof. Bento da Silva César" está localizada no bairro Arnon de Mello, no município de São Carlos (SP), oferecendo ensino regular de 1^a a 4^a série do ensino fundamental, nos períodos da manhã e da tarde, desde 1995. São 15 salas no total, com 50m² cada uma, em média, e com 30 classes regulares, mais uma de recursos, totalizando 1.029 alunos.

No ano passado, a escola procurou fazer um trabalho coletivo, interdisciplinar e integrado, tendo sempre como meta a melhoria da qualidade de ensino e a formação do aluno como cidadão crítico e participativo.

A clientela da escola tem pais com, no máximo, 1º grau completo (mais de 80%) e baixa renda familiar – a grande maioria, até quatro salários mínimos. Os alunos residem com os pais – mais de 93%.

Os pais são operários, pedreiros, auxiliares de serviço, e as mães, domésticas e do lar, todos em números bem acentuados.

O trabalho desenvolvido

O projeto foi desenvolvido com crianças na faixa de 7 anos, alunos da 1^a série do ensino fundamental da escola estadual "Prof. Bento da Silva César", na periferia de São Carlos.

O objetivo do projeto foi o de trabalhar conteúdos curriculares sem que os mesmos fossem fragmentados, deixando que a interdisciplinaridade e a transversalidade estivessem presentes durante todo o seu desenvolvimento.

Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de considerar a teia de relações entre seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática (PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – 1^a a 4^a série, 1997, p. 40).

Procurou-se, também, desenvolver nas crianças o gosto pela escola e pelo trabalho.

Para que tais objetivos fossem alcançados, partiu-se de uma historinha infantil – "A galinha ruiva" –, que levou à idéia de plantar o milho de verdade, dele cuidar e fazer um bolo para a classe toda comer.

O projeto foi iniciado em 10 de março e concluído no dia 28 de julho, quando ocorreu a festa final, realizada com o bolo de milho e a apresentação do teatro pelos alunos.

O trabalho desenvolvido, desde o início do projeto, foi criteriosamente acompanhado mediante relatório escrito, fotos, desenhos e filmagem e teve início com a história da galinha ruiva (adaptação), contada aos alunos:

Enquanto contava a história da galinha ruiva, gesticulava as brincadeiras folclóricas: cobra-cega, amarelinha, canções de roda, pular corda.

Houve uma hora em que o macaco começou a pular de galho em galho, mas os outros amigos não conseguiam fazer igual. Como o macaco era muito amigo e não queria brincar sozinho, resolveu descer do galho, e combinaram outras brincadeiras

das quais todos pudessem participar. Foi aí que resolveram visitar dona galinha.

Chegando na casa de dona galinha, ela abraçava cada um e imediatamente oferecia-lhes um bolo.

Mas para isso tinha que ir ao milharal. Mas, ao colher as espigas de milho, sua asinha começou a doer. Foi quando decidiu pedir ajuda aos seus amigos e eles negaram dizendo que só queriam brincar. Mas mesmo assim ela continuou a pedir ajuda para levar o saco com espigas de milho, descascar, lavar, ralar e mexer a massa, e nenhum pedido teve resposta afirmativa.

Assim que o bolo assou, o cheiro saiu pelas portas e janelas e os animais o sentiram. A dona galinha perguntou quem a ajudaria a comer aquele lindo e delicioso bolo. Nesta hora todos queriam, mas dona galinha não deu nenhum pedaço e recapitulou todos os pedidos que havia feito e para os quais não obteve a colaboração.

Assim, os animais foram embora com uma grande lição".

O relatório foi redigido de forma a permitir que toda pessoa que o leia consiga interpretar o que ocorreu no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro do próprio grupo.

Já durante a história os alunos eram esclarecidos de que antigamente não havia liqüidificador e que o forno era de barro ou tijolo, sendo necessário colocar lenha para aquecerê-lo, levando-os a constatar os avanços tecnológicos.

O projeto permite ver a sala de aula como um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes. Ou seja, é o espaço de convergência do cognitivo, do social e da expressão pessoal na construção de redes de conhecimento (Kleiman, Moraes, 1999, p. 50).

Ao final, os alunos gostaram da história – alguns acharam o final triste, outros, engraçado – e entenderam que os animais deveriam ter colaborado com "dona" galinha.

Quando os alunos disseram isso, enfatizou-se o quanto é importante a colaboração – tudo fica mais gostoso, mais fácil – e incentivou-se a colaboração em casa; então, sugerimos a eles que, todos

juntos, plantássemos milho de verdade e, depois que o milho crescesse, fizéssemos um bolo.

Os sorrisos e as palmas foram tão calorosos que nem se precisou de palavras. Estava iniciado o projeto.

Durante o desenvolvimento do trabalho, foram tiradas fotos que serviram para manter a memória do projeto:

- marcando os espaços entre as covas e plantando o milho;
- observando e regando a plantação de milho;
- registrando, por meio de desenhos, os acontecimentos anteriores;
- observando o milho *in vitro*;
- replantando o milho na terra;
- colocando o esterco no pé de milho;
- comparando os tamanhos entre milho/milho e milho/alunos;
- observando e cuidando do milho;
- o surgimento dos pendões.

Ainda para que os próprios alunos acompanhassem o desenvolvimento do trabalho, registrando as etapas, conforme eles, próprios viam, fizeram desenhos em sala:

- registrando a história da galinha ruiva;
- marcando os espaços entre as covas e plantando o milho;
- observando e regando a plantação de milho;
- colocando água com sabão (para matar os bichinhos);
- colocando esterco;
- comparando os tamanhos entre milho/milho e milho/alunos;
- observando os pendões;
- fazendo a colheita de milho.

No dia 10 de março, o milho foi plantado por todos, com explicações prévias sobre os vários tipos de milho, a necessidade do "veneno" no milho, os cuidados com a segurança e higiene e a importância da aprendizagem.

Dia 10 de março de 1999 nós plantamos o milho, mas antes falei sobre vários tipos de medidas (o metro, e mostrei a régua que eu usava; centímetros, e mostrei a régua que eles usavam) e que antigamente muitos usavam outras maneiras para marcar tamanho, como "palmos". Neste momento medi as palmas das mãos dos alunos e a minha também. Eu não falava a medida: eles tinham que descobrir, e se alguém não conhecia os numerais, o colega falava. Depois falei de "passo", que também foi muito utilizado para vários tipos

de plantações e que era essa distância (medida) que iríamos usar para plantar o milho. Escolhi o aluno mais alto da classe, porque os outros eram muito pequenos e, com os seus "passos", o milho ficaria muito próximo um do outro. E assim foi escolhida uma menina, que, com um pedaço grande de cabo de vassoura, fazia as covas, e a cada passo as crianças contavam.

Tivemos (eu e a coordenadora Anézia) todo o cuidado, porque o milho estava com "veneno".

Comentei sobre a necessidade do uso desse "veneno" para a conservação dos grãos e pedi para que todos colaborassem e não os colocassem na boca, olhos, nariz e ouvido; ao mesmo tempo, lembrei que eles já não eram mais bebês, e sim que já estavam crescendo e aprendendo muitas coisas. Isso fez com que eles se sentissem mais importantes. Depois disso, tomei precauções, pondo uma luva em minhas mãos e nas das crianças, sacolas plásticas. Cada uma recebeu um grão de milho e, em equipes de três ou quatro (eles próprios montaram as equipes), o colocou na cova.

Após realizada a plantação, retiramos as "supostas" luvas, lavamos as mãos com detergente e fomos para a classe. Ao chegarmos, peguei três vidros com algodão e água e coloquei o milho em cada um deles - dei ênfase na grande importância da água para os seres vivos (Do relatório que acompanhou o trabalho).

No mesmo dia, o milho foi plantado *in vitro* e as crianças registraram com desenhos todas as atividades. Também o desenvolvimento do milho foi acompanhado com desenhos e fotos. Os desenhos permitiam que os alunos registrassem o que estavam observando e pudessem comparar.

Neste mesmo momento, as crianças registraram, através de desenhos, o que fizeram lá fora (plantação de milho) e o que fizemos dentro da classe com os vidros. Coloquei os vidros em cima do armário, perto da janela, onde os grãos receberiam o sol, e expliquei a necessidade do mesmo para o crescimento da planta. Como havia faltado um aluno, no outro dia ele foi regar a plantação do milho. Novamente falei sobre a importância desse vegetal.

E a cada dois ou três dias os alunos recebiam em suas mesas os vidros. As crianças ficavam encantadas, pois contavam realmente o que estava acontecendo com o

milho e registravam exatamente como viam, exceto algumas, que colocavam flores e as faziam maior do que viam; então, eu falei que o desenho estava lindo, mas o importante era desenhar o que realmente estavam vendo, o que estava acontecendo com o milho (Trecho do relatório).

As diferenças entre o estágio de desenvolvimento do milho *in vitro* e na terra foram explicadas com base na diferença de densidade entre a terra e o algodão (falando que a terra era muito mais pesada que o algodão).

Passaram-se mais dez dias e fomos visitar o milho na terra. Eles ficaram tristes, pois ainda não havia crescido.

Comentei sobre o processo de crescimento na terra, que era muito mais pesada do que o algodão, e por isso acontecia a demora (Trecho do relatório).

A importância da água foi sempre valorizada. As partes das plantas e suas funções foram sempre discutidas e mostradas aos alunos. A presença de "bichinhos" no milho serviu para discutir a questão dos inseticidas, a necessidade de lavar bem os alimentos antes de ingeri-los.

Outras estavam discutindo que a planta mais bonita era da sua equipe e aí observaram que uma das folhas do milho estava destruída pelos bichinhos. Foi então que comentei sobre os "venenos" que muitos agricultores têm que usar para que não se estrague a plantação e que, por isso, era necessário lavar bem os alimentos (Trecho do relatório).

Também, inseticidas naturais foram preparados e, depois, foi apresentada a sua importância. Paralelamente, os alunos começaram a preparar a dramatização da historinha da galinha ruiva.

E, no dia 27 de abril, fomos fazer uma visita de rotina e aproveitamos para regar a plantação. Cada aluno pegou o regador e cuidou do milharal... Somente uma aluna não quis fazê-lo, e eu não a obriguei, só comentei: "Que pena! A planta está tão triste!".

E, durante este trabalho, vimos que os bichos estavam estragando as folhagens. Tinha insetos grandes, parecidos com uma barata pequena e de pernas grandes. Os alunos ficaram muito tristes, e novamente

falei dos "venenos" utilizados nas grandes lavouras e da necessidade de lavarem bem as frutas. Daí perguntei: "O que vocês acharam dos bichos na plantação de milho?" Alguns responderam: "São sem educação!", "Não têm respeito!"

E aproveitei para comentar sobre inseticidas naturais, isto é, os que matam os bichos e não matam as plantas nem as pessoas.

Portanto, falei do fumo de rolo, feito do mato que tem uma folha grande e verde, e que foi muito usado para matar bichinhos. Essa informação eu obtive de uma revista, da qual não tenho os dados no momento, e, também, de outras pessoas. O que eu não lembra era de como preparar o fumo para colocar na planta. Fui conversar com a diretora Leni, que tem experiências. Ela falou de outras maneiras naturais de combater os insetos, tais como cinza e sabão.

Pedi para ela tirar fotos dos bichos que estavam na folha do milho (Trecho do relatório).

Os alunos novos que entraram na escola foram incentivados a participar e colaborar. Um aluno repetiu a experiência em casa plantando feijão. Os pais gostaram muito:

"Minha filha sempre fala que não vê a hora que tenha milho, pois quer fazer o bolo". A mãe ainda disse: "Filha, eu faço bolo de fubá pra você, e ela responde que não quer um bolo de fubá e sim um bolo feito de milho da escola". E, ainda, disse que ela fica pedindo para que todos tenham cuidado com as plantas, pois elas precisam de carinho.

Conforme depoimento de outra mãe, a do aluno Rafael, que plantou o feijão em casa, "Foram vários pés de feijão, que tudo que vê ele quer plantar, inclusive arroz; gosta de cuidar das plantas, e isso ele começou assim que plantaram o milho" (Trecho do relatório).

Noutra reunião, novas manifestações dos pais, após terem visto a plantação:

– Meu filho mudou completamente seu comportamento para melhor, pois anteriormente ele não brincava, não tinha amigos, não era muito de sorrir ou comentar. Hoje ele comenta muito sobre o milho, convidou um amigo, Danilo, da própria classe, e não gosta de faltar (Depoimento da mãe do aluno Gabriel).

- Gabriel já é um excelente aluno, lê tudo; na classe, este aluno conversa pouquíssimo, mas nota-se que, ao sair para o recreio, ele fica com vários coleguinhas, principalmente o Tiago, e, ao visitar o milho, ele é um grande observador. Comentei com a mãe que ele não quis colocar esterco, e a mãe respondeu que ele realmente não gosta de sujar as mãos (Depoimento da professora).

As reuniões mostraram o carinho e o respeito que as crianças tiveram não só com o milho, mas com as plantações em geral, além da vontade de plantar.

Aproveitamos para medir a altura do milho. Primeiro o fizemos escolhendo uma aluna cuja altura mais se aproximasse dela, e todos perceberam que era a Aninha. Tiramos foto e, na classe, medimos a aluna. Um aluno observou que a Aninha era um pouquinho mais alta que o milho. Elogiei sua observação. Ao medir a Ana (1,12m), falei de sua medida, e, como ela era um pouco mais alta, deduzimos que o milho seria mais ou menos 1,10m. Eles desenharam.

O aluno Rafael perguntou-me se poderia trazer o feijão que havia plantado, aí perguntei porque ele tinha feito isso. Ele respondeu que achou legal plantar, e que seu feijão estava grande. Isto demonstra que o trabalho desenvolvido despertou interesse (Trecho do relatório).

Para marcar a data da festa final, trabalhou-se o calendário desde o início da plantação, respondendo perguntas como: Em que mês plantamos o milho? Em que dia do mês? Em que dia da semana? Em que mês vimos o pendão? Em que dia do mês? Em que dia da semana? Quantos dias o milho levou para dar o pendão?

Os alunos participaram ativamente, e a aula foi muito proveitosa. Como tarefa para casa, os alunos pesquisaram: a) quais os tipos de milho que conheciam; e b) o que a mamãe podia fazer com o milho.

Na classe foram dadas e discutidas questões como: O fubá é feito de quê? A pipoca é feita de quê? A canjica é feita de quê? O curau é feito de quê? A pamonha é feito de quê?

Também escreveu-se na lousa o tema "espiga de milho", e, com essas palavras, os alunos montaram novas palavras, isto é, movendo as letras. Para aqueles alunos com muita dificuldade na escrita foram dadas outras palavras simples ou mesmo brinca-deiras com as vogais.

Com base em uma outra história, também relacionada ao milho – "o milho e o pássaro" – os desenhos foram copiados e passados para os alunos, com o pedido de que observassem bem a seqüência dos desenhos, dessem nomes aos personagens e criassem uma história. Os resultados foram excelentes.

Numa das reuniões com os pais, procurou-se saber deles as impressões que puderam extrair dos alunos em casa. Os resultados colhidos foram excelentes e incentivaram a continuidade do projeto.

No dia 10 de maio tivemos uma reunião com os pais. E levei as fotos para eles verem. Gostaram muito. Perguntei se os filhos haviam comentado sobre nossa plantação de milho, e os depoimentos de alguns pais foram surpreendentes.

A mãe de Tânia: "Minha filha sempre fala que não vê a hora que tenha milho, pois quer fazer o bolo". E a mãe disse: "Filha, eu faço bolo de fubá pra você. Ela respondeu que não quer um bolo de fubá e sim um bolo feito de milho da escola". E, ainda, a mãe falou que ela fica pedindo para que tenha cuidado com as plantas, pois elas precisam de carinho. Também essa aluna não gosta de faltar às aulas. Ela apresenta muitas dificuldades, isto é, ela ainda não atingiu os parâmetros mínimos, mas uma criança que consegue exigir da mãe cuidados com as plantas e que já tem assiduidade certamente estará superando as dificuldades também na escrita.

Os pais do Rafael, aquele que disse haver plantado feijão, relataram que o filho despertou para a importância das plantas desde que iniciamos nossas atividades aqui na escola. Plantou vários pés de feijão e de arroz e gosta de cuidar das plantas.

E, assim, foram vários os pais que deram depoimentos (Trecho do relatório).

Dois dias após a reunião com os pais, aproveitamos para discutir a questão do adubo natural esterco, destacando as suas propriedades.

Mais tarde, no mesmo dia, foi realizada a reunião com os pais que não haviam comparecido à reunião anterior, e, novamente, os resultados foram positivos.

No dia 12 de maio, fomos à plantação do milho e verificamos que as raízes estavam fora da terra. Comentei que se deixássemos assim elas morreriam. Começamos a

pegar esterco e colocar nas plantas. Nesse local havia muito esterco. Expliquei que eram estrumes de animais (vaca e cavalo) e que era rico em vitaminas para as plantas, pois esses animais só se alimentavam de mato e água. Muitos tiveram nojo; outros foram com muito fervor. Não obriguei ninguém, mas os alunos que ajudavam reclinavam os que não estavam ajudando, e, por fim, alguns que não estavam colaborando resolveram pegar nem que fosse um pouquinho. Depois as crianças desenharam (Trecho do relatório).

Neste mesmo dia, às 17h, fiz outra reunião com alguns pais que não haviam comparecido na anterior. Aliás, foram somente oito pais na primeira reunião. Mas esqueci de trazer as fotos, e, então, os convidei para irem pessoalmente ver nossa plantação. Eles gostaram muito. Nessa tarde compareceram o pai do Tiago e a mãe do Gabriel.

A mãe do Gabriel disse que o filho dela mudou completamente de comportamento, para melhor, pois anteriormente ele não brincava, não tinha amigos, não era muito de sorrir ou comentar. Hoje, ele comenta muito sobre o milho, convidou um amigo (Danilo) da própria classe para ir à sua casa, fazem as lições juntos. A mãe está feliz com o desempenho do filho. Ele já é um excelente aluno; lê tudo, na classe conversa pouquíssimo, mas nota-se que, ao sair para o recreio, ele fica com vários coleguinhas, principalmente o Tiago, e, ao visitar o milho, ele é um grande observador. O pai do Tiago também falou do seu desempenho. Está muito satisfeito com a transformação que a escola está provocando, e tudo que ele faz na escola comenta em casa.

O que mais gostei nestas reuniões foi o carinho e o respeito que as crianças tiveram não só com o milho, mas com as plantações em geral, e a vontade de plantar, embora muitos reclamem da falta de espaço em casa para plantar (Trecho do relatório).

Tanto no final do primeiro bimestre como no do segundo foram formuladas questões como as transcritas abaixo:

1. Você notou alguma mudança nas atitudes de seu(sua) filho(a) nesse bimestre?
2. Quais foram os aspectos positivos e quais os negativos?

3. Seu(sua) filho(a) tem tido problemas em alguma ou algumas disciplinas? Quais?

4. Gostaríamos que fossem feitas algumas sugestões para a melhoria do ensino em nossa escola.

A avaliação dos pais, em reuniões nos dois bimestres, foi positiva, e as manifestações relacionadas são as seguintes:

Despertou em seus filhos a vontade de plantar, tanto que estes desejam também plantar em casa qualquer semente que lhes caem às mãos, mas principalmente o milho, para fazer um bolo de milho.

No segundo momento é que sentiram em seus filhos mudanças comportamentais, ou seja, entrosamento com outras crianças, interesse por historinhas e leitura, vontade de ir à escola (1º Bimestre).

Que tenha mais projetos como o projeto da galinha ruiva, mas com batata, feijão, etc.

Que a plantação foi uma aprendizagem muito importante para seu filhos.

Que os filhos mudaram seu comportamento para melhor em casa e passaram a demonstrar interesse pelo teatro, leitura e, em geral, pela escola.

Que acompanharam mesmo de longe e ficaram emocionados e com água na boca, devido aos comentários que seus filhos fizeram da escola (2º bimestre).

Alguns dias após foram feitas novas visitas ao milharal. Na primeira, procuramos apresentar e discutir as partes das plantas.

No dia 25 de maio, fomos visitar o milho e foi uma gritaria, pois o milho havia dado seus primeiros pendões; aliás, dois pés de milho. Eles pulavam, davam graças a Deus e sorriam. Corri para pegar a máquina fotográfica, pois eu nem pensava em fotografar até o momento, e a própria diretora veio compartilhar a alegria dos alunos. Um aluno disse que foi por causa do adubo que o milho deu o pendão. E os outros já pediam para colocar mais adubo. Teve um que verificou que a raiz estava novamente aparecendo, e, enquanto eu conversava com a diretora (Leni), eles regavam e colocavam esterco. Tiramos fotos com eles trabalhando e, ao chegar na classe, eles desenharam com muito entusiasmo. Aproveitei para novamente falar das partes das plantas – raiz, caule, flor e frutos – e perguntei o que estava faltando no nosso pé de milho, e eles responderam que era o fruto. Nesta hora uma aluna (Ingrid) disse que, quando o

milho desse o fruto e o bolo fosse feito, gostaria de levar um pedaço de bolo para seus dois irmãos (Trecho do relatório).

Na segunda visita rediscutimos o calendário para os meses de março a maio e formulamos uma série de questões previamente elaboradas.

No dia 26 de maio trabalhamos o calendário dos meses de março, abril e maio. E os passos foram:
Primeiro dei uma folha somente quadruplicada para cada aluno e expliquei que uma semana tem sete dias e coloquei os dias da semana na lousa. Na folha quadruplicada colocamos juntos as iniciais da semana. Comentei que havia meses que têm 28, 29, 30 ou 31 dias e que um ano tem 12 meses, escrevi os meses na lousa. Mas iríamos trabalhar somente os meses de março, abril e maio. Assim que construímos o calendário, eu na lousa e as crianças com seu papel, demos destaque para o dia 10 de março, dia que plantamos o milho. E destacamos também o dia 25 de maio, que foi o dia em que vimos o pendão (mas expliquei que possivelmente teria nascido no fim de semana, mas como vimos nesse dia o destacaríamos). Assim que terminamos o calendário, fiz as seguintes perguntas (os alunos olhavam no calendário, respondiam e eu escrevia na lousa): a) Em que mês plantamos o milho? b) Em que dia do mês? c) Em que dia da semana? d) Em que mês vimos o pendão? e) Em que dia do mês vimos o pendão? f) Em que dia da semana? g) Quantos dias o milho levou para dar o pendão? (Trecho do relatório)

Finalmente, na terceira visita consecutiva, aproveitamos para desenvolver trabalhos de pesquisa e alfabetização.

No dia 27 de maio, assim que entramos na classe, fomos visitar o milho, pois as crianças estavam ansiosas para acompanhar o seu desenvolvimento. Em cada pé de milho já havia três espigas. Subimos para a classe e eles desenhamaram o que viram. Recordamos as partes da planta e o que elas precisam para um bom desenvolvimento. Para casa foi pedida uma pesquisa. As questões foram as seguintes: O fubá é feito de quê? A pipoca é feita de quê? A canjica é feita de quê? O curau é feito de quê? A pamonha é feita de quê? Além dessas perguntas, contei algumas novidades que aprendi lendo (incentivando a leitura), que do milho aproveitamos quase tudo. Por exemplo, usa-se a folha da espiga do milho para enrolar a pamonha, e, quando

seca, a chamamos de palha – dela são feitos cigarros, que o cabelo de milho é muito usado para chás (diurético) e que o sabugo é utilizado em rações para animais e dela também se faz placas acústicas. Como as crianças têm o alfabeto móvel, eu coloquei na lousa "espiga de milho", e eles montariam com essas palavras novas palavras, isto é, movendo as letras. Para aqueles alunos com muita dificuldade na escrita, dei outras palavras brincando com as vogais. Eu ia (com os alunos) tirar foto, mas tínhamos muita tarefa, e aí eu pedi para Anésia tirar foto da espiga de milho (Mais um trecho).

Depois, continuamos o processo de alfabetização, inclusive com o auxílio de texto retirado de uma cartilha. Justifica-se o ato de utilizar o texto da cartilha com base na citação das autoras Angela B. Kleiman e Silvia E. Moraes (1999, p. 67):

O texto do livro didático tem uma função importante como base científica para auxiliar na interpretação de textos multidisciplinares como os das revistas e jornais. Embora haja livros didáticos, seus problemas subsistem quando são utilizados exclusivamente.

Também, aproveitando-se das espigas de milho que havia no "milharal" e das novas que apareceram, pôde-se trabalhar as "continhas".

No dia 28 de maio, as crianças insistiram em ver o milho. Estavam muito ansiosas. Fomos ver. Eles ficaram maravilhados com o cabelo do milho bem clarinho. Hoje não desenhamos, pois no desenho anterior eles já haviam notado o pequeno cabelo. Trabalhei, então, um texto: "Cresci e vou ser mamãe". Ganhei este texto da professora Vera, que o retirou de uma antiga cartilha – *Caminho suave*, de Branca Alves de Lima. Tirei xerox, lemos o texto, expliquei algumas palavras, e eles pintaram. As crianças gostaram muito da história, e eu mostrei o texto seguinte, que só daria na segunda feira. Eles ficaram curiosos, pois disseram que era linda a história. Pedi para que não faltassem na segunda.

No dia 1º de julho fomos novamente visitar o milho, e observamos que as espigas de milho aumentaram, porque na última contagem havia 22 espigas e agora tínhamos 35 espigas. Após esta atividade, fomos para a classe e trabalhamos Matemática, com problemas e, depois, com o calendário.

Ex.:

Havia 22 espigas de milho
Cresceram mais 13 espigas.
Quantas espigas eu tenho agora? (Trechos do relatório)

Como parte do projeto, os alunos dramatizaram o trabalho para outras classes da escola, mostrando-o com utensílios e decoração improvisada por eles próprios.

A representação permitiu concluir que, a partir do momento em que a criança interioriza a história, nada é estranho para ela.

No dia 2 de julho, apresentamos o teatro para as outras classes; os alunos haviam feito o painel do milharal, e eu fiz o fogão a lenha (com papelão), emprestei utensílios (panela de ferro, chaleira de ferro, ferro de passar roupa, toalha de papel decorada com recortes de várias formas, como se usava antigamente, feita pela professora Regina Célia), vassoura de mato, canequinhos esmaltados, gamela, colher de pau; para decoração da prateleira, também usei uma miniatura do carro de boi e, finalmente, o forno a lenha, feito com cartolina.

E para a peça ficar mais "real", arranquei a primeira espiga de milho e as crianças não gostaram – ouvia-se um murmúrio: "Ah! Ah! Ah! Coitadinho!"

O mais interessante foi que a decoração foi totalmente improvisada; apenas o painel era conhecido pelas crianças, pois foram eles mesmos que o confeccionaram. Quando tínhamos ensaio não havia nada de decoração, pois o mesmo era feito ou na sala de aula ou na quadra. E neste dia os alunos apresentaram a peça com tanta naturalidade, usando os utensílios como se fossem da época em que eles vivem. A única coisa que eles confundiram foi o forno a lenha. Muitos foram e bateram na porta do forno (a lenha), como se fosse a porta de uma casa; e a cada equipe que ia apresentar eu frisei: "Isto é um forno usado antigamente!" Mesmo assim, só a última equipe não confundiu o forno. Cheguei à conclusão de que, a partir do momento que uma criança interioriza a história, nada é estranho para ela. Neste dia também algumas crianças que participavam da equipe faltaram (Rosa, Carlos e Renan). Uns porque estavam doentes, outros não falaram o motivo. E as equipes que estavam sem esses elementos substituíam com facilidade com outra criança (Nathália, Thiago, Jefferson),

que não haviam ensaiado. Eles participaram por vontade própria. Mais uma vez repto que a criança que comprehende a história desempenha com tranqüilidade uma dramatização.

No dia 6 de julho os alunos assistiram seu próprio trabalho. Ficaram encantados, riram bastante e aplaudiam. À medida que cada equipe apresentava, parecia que as crianças estavam vivenciando aquele momento outra vez. Na sala de aula pedi que desenhassem as etapas da história da galinha ruiva; depois passei um trecho da música da história (Trecho do relatório).

No final do projeto fez-se o tão esperado bolo de milho, com a receita na lousa e aproveitando, para atividades, como retirar do texto palavras com ch- lh- nh-, de onde vem o sal, a diferença entre a manteiga e a margarina, higiene, importância dos alimentos, colaboração do trabalho em conjunto, etc.

No dia 28 de julho fizemos finalmente o tão esperado bolo. Primeiro vi quantas crianças estavam presentes, e chamei a ex-aluna Josienne – ela participou do plantio e estava em outra classe, porque foi reclassificada.

O total foi de 30 alunos; faltaram três. Pedi que fizessem três equipes com dez alunos, e eles mesmos se organizaram (Trecho do relatório).

A etapa final foi bastante gratificante. A receita foi novamente repassada na lousa, juntamente com uma série de atividades:

- a) Cópia da receita.
- b) Retire do texto palavras com: ch- lh- nh-.
- c) Quais os animais que você conhece que botam ovos?
- d) Quais os animais que dão leite?
- e) Qual é a diferença entre manteiga e margarina?
- f) De onde vem o sal?
- g) Cite cinco coisas que podem ser feitas com o milho.
- h) Faça um desenho (livre) e cole grãos de milho (canjica, milho comum e pipoca).

O preparo do bolo continuou, enquanto questões eram formuladas.

A equipe que fazia o bolo tinha que ler e entender o que estava lendo. Eu fazia algumas perguntas: "Tenho que colocar o ovo inteiro com casca no bolo?" "Qual a diferença entre a manteiga e a margarina?" "Vocês ajudam a mamãe em casa?" Assim todos colaboraram, até na limpeza. Algumas crianças queriam experimentar a sobra crua da tigela. O cheiro do bolo invadiu a escola, e muitos professores e funcionários falavam: "Ah! Que cheiro gostoso! Quero um pedacinho do bolo". Comentei com os alunos sobre o nosso sucesso e que nós daríamos um pedacinho de bolo para alguns funcionários e professores. Os alunos não reclamaram; compartilharam com alegria (Trecho do relatório).

O preparo do bolo foi concluído, e iniciamos o aguardado momento de servi-lo.

Na hora de comermos o bolo, cantei a música principal da historinha: "Quem me ajuda, quem me ajuda, a comer esse bolo?" A resposta foi unânime: "Eu sim, sim, dona galinha" (bis). Os gritos de alegria e as palmas foram muitos na chegada dos bolos. Cada aluno ganhou dois pedaços, e o mais interessante foi que muitos falaram que iam levar para a mãe deles. Agradecemos às pessoas que nos ajudaram até aqui: dona Leni (diretora), dona Anésia (coordenadora), Maurício (caseiro) e dona Roberta, que filmou nossas atividades com muito carinho (Trecho do relatório).

O final da festa foi muito alegre, demonstrando a satisfação dos alunos.

E enquanto falávamos das pessoas, as crianças aplaudiam. Comeram do bolo, mas, antes de o comermos, muitos falaram: "Posso lavar minhas mãos, professora?" Nota-se que estão entendendo de higiene também. Depois, na hora de comer, uns corrigiam o outro: "Olhe a boca, temos que comer com a boca fechada". E para brincar com eles eu falei que aquele momento estava parecendo o programa *Note e anote*. E as crianças falaram que só faltava me esconder embalio da mesa – e eu o fiz. Eles riram bastante (Trecho do relatório).

Ainda aproveitamos para uma revisão das questões tratadas, com o objetivo de enriquecer as aulas.

No dia 29 de julho eu dei uma revisão nas questões anteriores pois muitos não haviam terminado; dei um "caça-palavras"

para enriquecer mais as aulas, e fizemos, juntos, as atividades:

Caça-Palavras:

- 1) Fruto que dá no milharal.
- 2) Líquido que sustenta animais mamíferos ao nascer.
- 3) Pó químico usado para fazer pães e bolos crescerem.
- 4) Produto usado para salgar alimentos.
- 5) Creme vegetal usado para passar no pão e colocar em massa de bolo.
- 6) Produto retirado da cana e usado para adoçar alimentos.
- 7) O que a ave e alguns animais põem e servem como alimentos.
- 8) Cereal reduzido ao pó.

ABSDEJUMILHOBE

FERMENTOTOUNAI

SMARGARINATLMA

AÇUCARTRIDDKTEI

MOVOOAPATEMTIA

FARINHADEQUALQ

BOLODISALMICOT

CIALEITECOMNES

(Conforme o relatório)

Os alunos se sentiram muito motivados, seus conhecimentos foram valorizados e o trabalho deles reconhecido.

No dia 2 de agosto fomos novamente visitar o restante da horta, pois muitos pés deveriam ser arrancados por já estavam secos. Uma aluna, Bruna, estava reclamando para outra: "Tivemos tanto trabalho para plantar, cuidar, colher e agora tem que estragar a natureza?" Respondi: "É necessário, pois alguns pés já morreram. Também há classes de outras séries que precisam plantar". Daí foi decidido com a dona Leni que os pés que ainda tinham espigas de milho deveriam ficar e os outros poderiam ser arrancados.

No dia 11 de agosto, eu passei o filme para que os alunos assistissem ao trabalho da colheita e do bolo; a reação foi igual à anterior. Eles aplaudiram seus feitos, fixavam seus olhares e sorriam. E a Thais Fernanda falou: "Vamos plantar mais, professora?"

Os pais dos alunos assistiram a esse filme no dia 13 de agosto; muitos já fizeram comentários e escreveram logo após o bolo de milho. Os relatórios estarão anexados a este trabalho. O primeiro comentário foi uma surpresa para mim; eu fiquei emocionada. Aos outros eu pedi que analisassem esse "Projeto da Galinha Ruiva", os

pontos positivos e negativos, bem como o andamento geral neste primeiro semestre. E em um deles a mãe quer que eu faça outros tipos de plantações, pois incentiva muito aquela criança que vive na cidade e só conhece alimentos industrializados.

Foi muito gratificante e produtivo (Parte final do relatório).

O projeto permitiu que os conteúdos curriculares fossem trabalhados sem que fossem tratados isoladamente ou em compartimentos fixos.

Os temas abordados durante todo o processo podem ser arrolados como: folclore, dramatização, criatividade, trabalho em equipe, assiduidade, colaboração, ética e respeito, desenho e arte, plantação, aritmética, medidas, adubos e fertilizantes, densidade, ciências e meio ambiente, higiene e segurança no trabalho, fotografia, pesquisa, experiência *in vitro*, registro das observações, alfabetização e leitura.

Conclusões

Os objetivos inicialmente traçados para a proposta foram alcançados em todas as etapas do trabalho, visando o envolvimento da criança na busca pessoal do saber, favorecendo a auto-estima e discutindo valores, tendo por finalidade a formação do cidadão crítico e colaborativo.

No decorrer do trabalho de campo obtivemos um material bastante vasto, que não seria possível transcrever em toda a sua amplitude, dadas as limitações de espaço de um artigo. Daí procurarmos registrar apenas aspectos e situações que consideramos mais relevantes, valendo-nos do minucioso relatório elaborado como parte do projeto.

O trabalho desenvolvido preocupou-se em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, buscando relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola.

As questões curriculares foram trabalhadas de forma interdisciplinar e transversal, evitando a compartmentalização do conhecimento e levando os alunos ao melhor aproveitamento. Os temas abordados permitiram às crianças adquirir os conhecimentos vivenciados e os previstos curricularmente.

No entanto, a proposta de trabalho escolar situou-se além das preocupações alienantes e individualistas do currículo tradicional, articulando as diferentes áreas do conhecimento. Configurou-se numa prática de organização do trabalho escolar que conseguiu fazer face à fragmentação, à alienação e ao individualismo do currículo. Também, questões relevantes para a vida social estiveram presentes no dia-a-dia dos alunos, como se pôde discutir amplamente ao longo do trabalho.

O trabalho desenvolvido permitiu que as atividades curriculares considerassem a aprendizagem conceitual e a prática social mais autênticas, uma vez que refletiram a vida real - fator bastante motivador para o processo de ensino-aprendizagem.

Os depoimentos dos pais vieram confirmar as observações durante o desenvolvimento do projeto, ou seja, que os alunos gostaram, envolveram-se, valorizaram o trabalho em grupo, estudaram mais, apresentaram mudanças comportamentais e levaram aos pais a satisfação do que estavam fazendo e aprendendo.

O trabalho etnográfico desenvolvido procurou descrever o ambiente social dos alunos, as atividades gerais e o ambiente físico, além de preocupar-se, desde o início, com o registro de dados, elaborando-se um relatório bem completo e que permitiu a redação deste trabalho.

Retomando à introdução do texto e as razões que levaram a publicá-lo, podemos concluir que o projeto da "galinha ruiva" ensinou muito aos alunos, aumentando o conhecimento deles sobre o mundo que os cerca, levando-os ao prazer da escola e à necessária solidariedade e respeito ao trabalho, tornando-os sensíveis à beleza da natureza.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubens. Sobre moluscos, conchas e beleza. *Folha de S. Paulo*, 31 mar. 2002. p. A3.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. (Temas básicos de educação e ensino).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1^a A 4^a SÉRIE). *Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SAVEDRA, Vera Lucia Alves; CAVA, Patricia Pereira. Estigma e escola: um estudo sobre o aluno considerado problema. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA ASSER, 5., São Carlos-SP, 2000. *Anais...* São Carlos, nov./dez. 2000. p. 127.

Hilda Rabelo de Oliveira, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista (Unicep) de São Carlos (SP), é professora do ensino fundamental e leciona na EEPG "Prof. Bento da Silva César" dessa cidade.

Alberto N. Senapeschi, doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), é professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário Central Paulista (Unicep) de São Carlos (SP).

posgraduacao@asser.com.br

Abstract

The work here presented was developed with seven-year-old children, primary school students at "Escola Estadual Prof. Bento da Silva César", in suburban São Carlos. The project objective was to work out curricular contents without allowing them to be fragmented, but using interdisciplinarity and transversality during the entire project. It was also aimed that children developed taste in school and work. The students were very motivated during the project and curricular issues as alphabetization and reading, measurements and arithmetics, science and environment, drawing and creativity, arts, work and mutual respect, ethics and research, have always been present, treated in the proposed methodology for this project.

Keywords: interdisciplinarity; transdisciplinarity; pedagogy in the project; intertextuality.

Recebido em 18 de junho de 2002.

Aprovado em 24 de junho de 2003.

Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação

Palavras-chave: financiamento da educação; custos da educação; recursos financeiros para a educação.

Resumo

O financiamento da educação é um tema urgente nas discussões sobre os rumos que se pretende dar à educação em nosso País, uma vez que, sem os recursos adequados, torna-se praticamente impossível atender ao princípio constitucional que assegura uma escola de qualidade para todos os brasileiros. O texto aqui apresentado é fruto do relatório de um grupo de trabalho criado pelo ministro Cristovam Buarque para analisar o tema. Nele são analisados os gastos feitos pelos diferentes níveis de governo, assim como pelas famílias, em educação. Discutem-se, ainda, os custos de uma escola de qualidade e o impacto da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), bem como da implementação das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE). A principal conclusão do relatório é que, para atingir os novos patamares de atendimento em qualidade e quantidade definidos pelo PNE, o Brasil deveria sair do atual patamar de gastos públicos em educação, da ordem de 4,3% do PIB, para atingir, em dez anos, o montante de 8% do PIB. Ao final, apontam-se também as possíveis fontes para viabilizar esse aumento significativo nos gastos com educação.

Introdução

O presente texto inclui as principais partes do relatório do grupo de trabalho criado pelo ministro Cristovam Buarque e estrutura-se com base nas seguintes questões:

- a) Quanto o Brasil gasta com educação (poder público e famílias)?
- b) Quanto custa um ensino de qualidade?
- c) Quais os recursos necessários para um ensino de qualidade, considerando ainda a necessidade de cumprimento das metas do PNE?

d) Quais as fontes possíveis de recursos adicionais?

e) Qual o impacto da criação do Fundeb para as finanças dos três níveis de governo?

1. Gastos com educação

1.1 Gastos públicos

Quanto aos gastos com educação no Brasil, usando a metodologia do Sistema Nacional de Informações sobre o Gasto Social (Sing), chegamos aos seguintes valores:

**Tabela 1A – Gastos públicos com educação com porcentual do PIB
(1998-1999)**

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
0,4	2,5	0,5	0,9	4,3

Fonte: Inep.

Elaboração: Instituto de Estudos de Políticas Econômicas e Sociais (Iepes).

Obs: Consideram-se os seguintes gastos: Pessoal Ativo, Encargos Sociais, Bolsas de Estudo, Crédito Educativo, Despesas de Custo, Despesas de Capital e outras transferências (setor privado).

**Tabela 1B – Gasto público com educação por dependência administrativa
e nível de ensino**

Dependência	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior	Em R\$ 1.000 correntes
Brasil	41.476.976	3.845.858	24.189.918	4.595.163	8.846.036	
Federal	6.912.364	-	823.649	275.624	5.813.091	
Estadual	18.456.238	326.879	11.185.646	4.074.638	2.869.074	
Municipal	16.108.374	3.518.979	12.180.623	244.901	163.871	

Fonte: Siafi/STN.

Elaboração: Instituto de Estudos de Políticas Econômicas e Sociais (Iepes).

Nota: Não inclui inativos e pensionistas.

Pela Tabela 1A observa-se que o ensino fundamental respondeu, no biênio 1998-99, por 58% dos gastos públicos em educação, ficando o ensino superior com 21%, o ensino médio com 11% e a educação infantil, com cerca de 10%.

Uma informação relevante é que os gastos com inativos não estão contabilizados nas Tabelas 1A e 1B, uma vez que se tratam de despesas previdenciárias. Contudo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não veda a sua contabilização como "despesa com ensino", muitos entes federativos lançam esses valores como gastos com ensino, o que reduz o potencial de financiamento do setor, visto que, nesse mesmo biênio, essas despesas somaram 1% do PIB.

Na análise da Tabela 1B, constata-se uma certa divisão de tarefas entre os níveis

de governo, ficando a União com atuação prioritária no ensino superior, os Estados no ensino médio, os municípios na educação infantil e, juntamente com os Estados, no ensino fundamental. Aliás este é um fato que levanta uma certa preocupação, uma vez que, com o Fundef e a municipalização do ensino fundamental por ele induzida, associada ao aumento da demanda pela educação infantil, está havendo uma progressiva sobrecarga sobre a esfera municipal que é a mais pobre de recursos.

Por fim, cabe ainda comentar que o valor de 4,3% do PIB apresentado na Tabela 1A é próximo daquele obtido quando calculamos o potencial mínimo de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, como determina a Constituição Federal e a LDB. É o que mostra a Tabela 2.

**Tabela 2 – Potencial mínimo de recursos para a educação
2000 (% do PIB)**

Esfera governamental	Receitas		
	Impostos vinculados	Salário-educação	Total
União	0,71	0,08	0,79
Estados	2,06	0,17	2,22
Municípios	1,42	-	1,42
Total	4,19	0,25	4,44

Fonte: Cotepe e STN/MF.

Deve-se lembrar que a Tabela 2 foi construída levando-se em conta os efeitos redistributivos entre Estados e municípios do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Em 2000, de acordo com simulações, o conjunto dos Estados transferiu cerca de 0,2% do PIB para os municípios.

Assim, observa-se pela Tabela 2 que o potencial de recursos mínimos destinados ao ensino, respeitadas as disposições legais vigentes, em 2000, foi em torno de 4,44% do PIB. Esses recursos resultam principalmente da reserva de mínimos orçamentários vinculados à educação pela Constituição Federal, que somam cerca de 4,19% do PIB, e representam 94,4% dos recursos legalmente destinados à educação, o que demonstra a grande importância da vinculação constitucional à educação.

A outra fonte de recursos que dá sustentação ao financiamento protegido é o salário-educação, que representa 5,6% dos valores do financiamento protegido, mas que tem peso diferenciado para cada ente federado. Ele representa cerca de 10% dos recursos protegidos do governo federal e 7,4% dos recursos geridos pelos Estados.

Outro resultado que chama a atenção, na tabela anterior, é a importância das receitas de responsabilidade dos Estados na composição do financiamento público mínimo global da área de educação (50,1%). Em seguida, os municípios respondem por 32,1% da capacidade de financiamento e, por último, o governo federal, que tem a menor capacidade de financiamento ligado à educação, 0,79% do PIB, que representam 17,8% do gasto público.

A Tabela 2 mostra, também, outro fato relevante: quando se considera apenas a Receita Líquida de Impostos (critério constitucional), a União possui um potencial muito pequeno de recursos para a educação, inferior inclusive àquele dos municípios, apesar da sua capacidade de mobilizar recursos ser muito maior. Isto ocorre porque a maior parte das receitas do governo federal advém das contribuições (sociais e econômicas) que representam 13% do PIB; das operações de crédito, que respondem por quase 30% do PIB, e da Desvinculação das Receitas da União (DRU), antigo Fundo de Estabilização Fiscal, que fica com cerca de 20% das receitas de impostos e contribuições (em 1997 representavam 3,3% do PIB). Estas informações são

importantes quando pensamos em novas fontes de recursos.

Cabe ainda comentar que, quando analisamos o comportamento das receitas da União na última década, constata-se um esvaziamento de seu potencial de arrecadação de impostos que são justamente a principal fonte de recursos para a educação. Em virtude deste fato, apesar de a União, hoje, gastar com manutenção e desenvolvimento do ensino porcentuais bem acima do mínimo constitucional (18%), sua parcela nos gastos com educação é inferior a um quinto do total.

Particular impacto representou a introdução da DRU sobre os recursos federais aplicados em educação. Estimativa feita para o ano de 2003 indica que a educação terá uma perda bruta de R\$ 3,6 bilhões. Considerando os recursos atualmente gastos que já estão acima dos 18% constitucionais, essa perda ainda é de R\$ 2,3 bilhões, um valor que a educação brasileira não pode abrir mão, em especial com a grande demanda de recursos federais para o setor. Este ano está previsto o fim da DRU, o que já propiciará recursos adicionais, ao MEC, de cerca de R\$ 2,3 bilhões em 2004. Lutar pela extinção da DRU como determina a legislação é, portanto, tarefa central para viabilizar uma melhoria no padrão de gastos federais com educação.

É importante ressaltar também que, embora o potencial mínimo de recursos para a educação indicado na Tabela 2 (4,44% do PIB) não esteja muito distante daquele dos países ricos (a média da OCDE é 4,9% do PIB), como o nosso PIB é muito inferior, o resultado é um valor disponível por aluno muito pequeno. Assim, enquanto o nosso recurso disponível por aluno é de, aproximadamente, R\$ 900/aluno (cerca de 12% da nossa renda *per capita*) na educação básica, nos EUA, que gastam cerca de 5% do PIB em educação, o gasto por aluno da educação básica é de, aproximadamente, US\$ 7 mil (25% da renda *per capita*).

Uma última observação importante no que se refere aos gastos com educação é a grande discrepância entre os valores gastos nos diferentes Estados da Federação. Assim, considerando dados de 1998 para o ensino fundamental, diante de um gasto médio de R\$ 670/aluno-anو, no Brasil; no Maranhão, esse valor era de R\$ 401/aluno-anо, enquanto no Rio de Janeiro era de R\$ 877/aluno-anо. Esta discrepância mostra a necessidade inadiável de a União

cumprir o seu papel de reduzir o impacto das desigualdades regionais, sob pena de criarmos cidadãos de primeira e segunda classe o que coloca a necessidade de se discutir a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o que será feito no item 5 deste trabalho.

Antes de analisarmos as despesas das famílias com educação, faremos uma breve análise dos gastos do MEC.

1.2 Gastos do MEC

No orçamento do MEC para 2003 (R\$ 18 bilhões), a despesa com pessoal e encargos sociais dos 260 mil servidores (150 mil inativos) – no valor de R\$ 8,9 bilhões (R\$ 2,9 bilhões para pagamento de inativos e pensionistas) –, representa a metade dos gastos federais com educação e apenas 11%

da despesa com pessoal da União. Destaca-se que 87% das despesas de pessoal estão concentrados no pagamento de professores e funcionários das Instituições Federais de Ensino Superior, correspondendo a R\$ 7,7 bilhões.

Com relação aos gastos com custeio (R\$ 8,6 bilhões), ocorre o inverso, uma vez que se concentra no ensino fundamental o montante de R\$ 4,6 bilhões, sendo: R\$ 2,6 bilhões que a União, por meio do FNDE, transfere para Estados e municípios em caráter supletivo ou redistributivo e R\$ 2 bilhões da Bolsa-Escola.

O orçamento por programas permite a visualização da despesa pelo enfoque do objetivo a ser alcançado, medido por indicadores claros e factíveis constantes do Plano Plurianual (PPA).

O MEC possui 27 diferentes Programas, divididos em nove Programas Finalísticos de responsabilidade do MEC e nove Programas Multissetoriais, que são de responsabilidade de outro órgão, mas com ações no MEC. Os demais são Programas de Serviços ao Estado, Padronizados e de Gestão.

Quadro 1 – Orçamento do MEC por programas

(Continua)

Programas	Orçamento 2003
Programas finalísticos	13.703.238.598
Toda Criança na Escola	4.590.199.710
Desenvolvimento do Ensino de Graduação	6.723.149.635
Escola de Qualidade para Todos	81.882.620
Desenvolvimento do Ensino de Pós-Graduação	625.151.142
Desenvolvimento da Educação Profissional	716.261.900
Desenvolvimento do Ensino Médio	145.937.897
Hospitais de Ensino	315.426.443
Educação de Jovens e Adultos	457.630.890
Desenvolvimento da Educação Especial	47.598.361
Programas multissetoriais	66.236.673
Assistência Farmacêutica	7.279.253
Atenção à Criança	22.378.000
Etnodesenvolvimento das Sociedades Indígenas	450.000
Brasil Patrimônio Cultural	493.018
Produção e Difusão Cultural	262.873
Cultura Afro-brasileira	200.000
Expansão e Consolidação do Conhecimento Científico e Tecnológico	12.773.529
Sociedade da Informação – Internet II	21.000.000
Paz nas Escolas	1.400.000
Programas de serviços ao Estado	161.853.996
Estatísticas da Política de Educação	161.853.996
Programas de gestão	19.551.049
Gestão da Política de Educação	19.551.049
Programas padronizados	4.086.462.870
Gestão da Participação em Organismos Internacionais	7.415.314
Apoio Administrativo	231.251.550
Previdência de Inativos e Pensionistas da União	2.918.889.237

Quadro 1 – Orçamento do MEC por programas

(Conclusão)

Programas	Orçamento 2003
Programas padronizados	4.086.462.870
Valorização do Servidor Público	263.629.860
Operações Especiais: Cumprimento de Sentenças Judiciais	124.571.737
Operações Especiais: Serviço da Dívida Interna (Juros e Amortizações)	10.987.082
Operações Especiais: Serviço da Dívida Externa (Juros e Amortizações)	529.718.090
TOTAL	18.037.343.186

Fonte: MEC/SPO.

1.3 Estimativa dos gastos das famílias em educação*

Nesta parte trataremos da importância dos gastos com educação na composição do dispêndio das famílias e tentaremos dimensionar qual a importância desses gastos diante do valor do produto nacional. Para tanto, a seguir, apresentamos o resultado da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) elaborado pelo IBGE, para os anos de 1995-1996, relativo à distribuição porcentual da despesa média mensal familiar, por grupo

de despesas. Os resultados que são apresentados no Gráfico 1 mostram que nas 11 regiões metropolitanas pesquisadas a participação da educação é de apenas 3,49% das despesas familiares, ficando bem abaixo dos itens como habitação, alimentação, transporte, etc. Este baixo valor está relacionado com o fato de que a educação tem forte componente público, ou seja, os serviços públicos, por serem gratuitos, têm um impacto no consumo e nas estruturas da cesta de consumo das famílias, mas não nos gastos monetários das famílias.

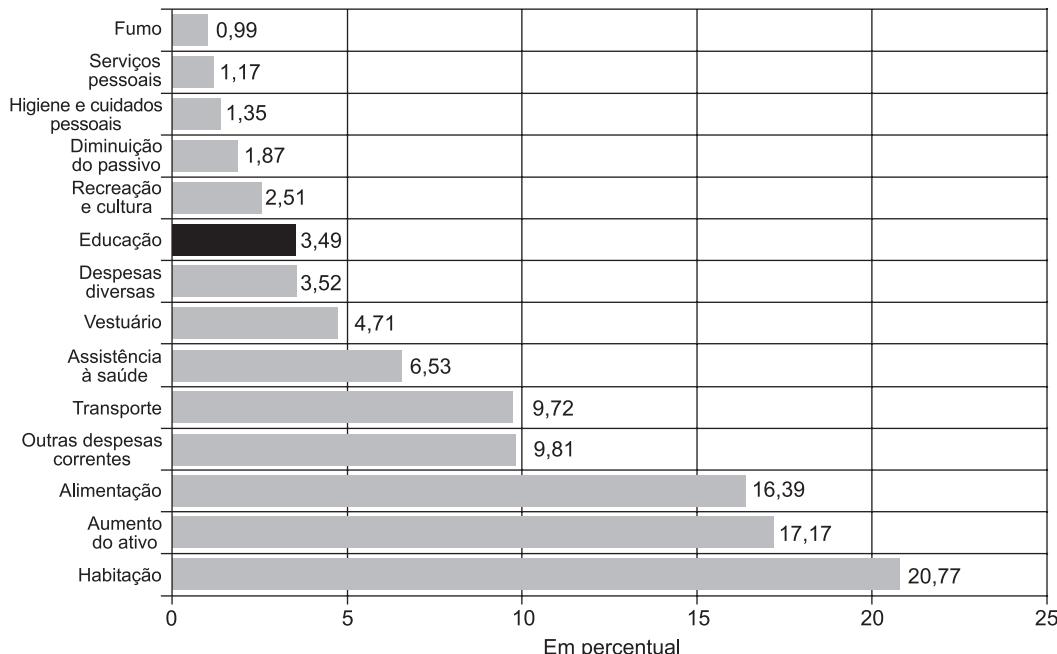


Gráfico 1 – Distribuição porcentual da despesa média mensal familiar por grupo de despesa (1995-1996)

* Jorge Abrahão de Castro

Apesar de os maiores gastos médios das famílias serem com habitação, alimentação, transporte, etc., as prioridades de gastos são diferentes para os diversos níveis de rendimento e instrução. Os resultados da pesquisa mostram mudanças no perfil dos dispêndios médios, que variam de acordo com a renda e a instrução do chefe das famílias. Quando a renda e a instrução aumentam, cresce a participação média nos gastos totais dos itens: serviços pessoais, recreação, cultura e educação. É gasto com educação 1,39% da despesa média mensal para o grupo que ganha até dois salários

mínimos. Esse porcentual cresce continuamente até atingir 3,98%, para o grupo de 30 salários mínimos ou mais.

Quanto à estimativa do esforço orçamentário familiar dirigido à área de educação, respeitada a oferta de educação pública vigente, de acordo com os dados da tabela a seguir, este chegaria, ao final do ano de 2000, a 2,06% do PIB. Esses gastos resultam principalmente do pagamento de mensalidades escolares para os cursos regulares e cursos complementares, compras de livros e revistas e outros gastos educacionais.

Tabela 3 – Estimativas para os gastos das famílias com educação (1996-2000)

Itens	Porcentual em relação ao PIB				
	1996	1997	1998	1999	2000
Gastos totais das famílias	61,59	61,20	60,39	60,40	59,15
Gasto das famílias com educação ⁽¹⁾	2,15	2,14	2,11	2,11	2,06
• Cursos regulares (educação básica e superior)	1,39	1,38	1,36	1,36	1,33
• Outros cursos	0,34	0,33	0,33	0,33	0,32
• Livros e revistas técnicas	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
• Outros gastos com educação	0,40	0,39	0,39	0,39	0,38

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Departamentos de Contas Nacionais.

(1) O gasto das famílias com educação corresponde aos valores apurados na Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) do IBGE para os anos de 1995-1996 e que foi estimado como constante para os demais anos.

Os gastos destinados a mensalidades escolares para os cursos regulares (educação básica e superior) representam 64% dos gastos educacionais, outros cursos chegam a 17%, ou seja, os gastos com mensalidades atingem 81% dos gastos familiares com educação; enquanto isso, os gastos com livros e revistas técnicas representam apenas 1%.

Aqui, de novo, deve-se salientar que, quanto mais elevada for a renda e a instrução do chefe, maior será o gasto da família em termos absolutos e haverá maior diversidade do leque de produtos e serviços educacionais consumidos entre os membros da

família. As famílias em pior situação de renda e instrução concentram seus gastos nas necessidades básicas de sobrevivência com menos diversificação de consumo.

1.4 A situação dos salários dos professores

O aspecto central na discussão do financiamento da educação é a política salarial. As Tabelas 4A, 4B e 4C, a seguir, apresentam alguns indicadores comparativos.

Tabela 4A – Salário médio de algumas ocupações de nível superior do setor público (2000)

Ocupação	Salário médio R\$
Professor do Ensino Básico	881
Professor do Ensino Superior	2.534
Profissionais da Informática	2.302
Engenheiros e Arquitetos	2.274
Profissionais da Saúde	1.964
Cientistas Sociais e Psicólogos	1.395
Profissionais da Administração	2.954
Profissionais da Comunicação	1.046

Fonte: Inep, a partir dos dados do Censo 2000 do IBGE.

Tabela 4B – Salário anual inicial e final de um professor do setor público: comparação com alguns países escolhidos (em dólar PPP*)

País	1ª a 4ª do EF		5ª a 8ª do EF		EM		PIB/ Per capita
	Início	Final	Início	Final	Início	Final	
Brasil	7.420	11.309	14.820	18.723	15.500	19.776	7.037
Argentina	9.027	14.897	14.623	25.742	14.623	25.742	12.277
Chile	10.716	16.122	10.716	16.122	10.716	16.883	8.657
Paraguai	8.874	8.874	13.911	13.911	13.911	13.911	4.384
Peru	5.523	5.523	5.462	5.462	5.462	5.462	4.622
México	11.235	24.536	14.383	30.859	-	-	8.297
Coréia do Sul	26.300	69.818	26.148	69.666	26.148	69.666	15.712
Alemanha	31.213	41.021	34.891	46.180	37.394	52.004	23.742
França	20.199	40.091	22.358	42.357	22.358	42.357	22.897
Itália	20.927	30.306	22.657	33.510	22.657	35.138	22.172
EUA	27.631	48.782	27.643	47.908	27.751	48.037	31.872
Japão	22.670	54.663	22.670	54.663	22.670	56.307	24.898

Fonte: *Education at a glance 2002* (OECD).

Obs.: Para jornadas semanais entre 30 e 40 horas.

*PPP (índice de Paridade e Poder de Compra): US\$ 1 = R\$ 0,81.

Tabela 4C – Brasil – Salário dos professores da educação básica por dependência administrativa para alguns Estados escolhidos (1997)

UF	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	530	1.527	585	379	675
Rondônia	622	-	699	329	567
Amazonas	421	1.365	471	269	603
Maranhão	243	1.665	345	158	266
Bahia	310	1.181	397	219	396
Minas Gerais	603	1.660	647	439	773
São Paulo	821	-	761	910	980
Paraná	578	1.314	703	406	649
Rio Grande do Sul	560	1.733	546	468	773
Mato Grosso	492	1.795	522	347	569
Distrito Federal	1.364	1.378	1.457	-	1.061

Fonte: *Censo do Professor (1997)*.

Obs.: Com a introdução do Fundef, em 1998, esses valores devem ter sofrido modificações, em especial nas redes municipais.

Uma rápida análise desse conjunto de tabelas indica que os professores brasileiros ganham menos que outros profissionais do setor público do País, bem menos que seus colegas de outros países de renda *per capita* equivalente, possuem uma estrutura de carreira pouco estimulante a permanecer na profissão e constata-se uma grande discrepância salarial entre Estados da Federação e entre redes de ensino. Os melhores valores são aqueles pagos pela rede federal de ensino (escolas técnicas), e o melhor padrão de remuneração é o do DF, que também conta com recursos federais. Os

piores padrões salariais do País são encontrados no Maranhão, Piauí, Alagoas e Paraíba, que são também os Estados que apresentam os piores indicadores de qualidade de ensino do País.

2. Custos de um ensino de qualidade

A Constituição Federal e a LDB estabelecem como dever do Estado garantir padrões

mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Cf. art. 206, inc. VII e LDB, art. 4º, inc. IX). Mas quanto custa uma escola de qualidade? Responder a essa pergunta não é fácil, e demanda infundáveis discussões. Uma coisa é certa, com menos de R\$ 1.000/aluno-ano, dificilmente é possível construir uma escola de qualidade, mesmo

considerando as diferenças regionais. Basta dizer que a Receita Federal permite um desconto de cerca de R\$ 2.000 por dependente, em virtude de despesas escolares, numa clara indicação de subsídio aos grupos de maior rendimento econômico.

A Tabela 5, a seguir, apresenta um cenário possível de uma escola de ensino fundamental, que atenderia a determinados padrões mínimos de qualidade. Obviamente, trata-se de um exercício para ilustrar as despesas típicas de uma boa escola.

Tabela 5 – Estimativa de gasto hipotético de custeio de uma escola de ensino fundamental de qualidade

Número de alunos: 600					
Número de Classes: 20					
Alunos/classes: 1ª a 4ª séries/25; 5ª a 8ª série/35					
Jornada do aluno: 8h-15h (jornada integral)					
Jornada do professor: 7h30-16h					
	Nº	Custo unitário	Custo total/ano	Custo aluno/ano	% do total
Custos em sala de aula					
Professores	20	2.400	639.840	1.066,40	59,2
Auxiliar (estagiário)	60	240	5.7600	96,00	5,3
Material didático (<i>kit</i>)	600	30	18.000	30,00	1,7
Equipamento			10.000	16,67	0,9
Subtotal			725.440	1.209,07	67,2
Custos no âmbito da escola					
Administração geral					
Direção	1	3.000	39.990	66,65	3,7
Secretaria	1	1.500	19.995	33,33	1,9
Vigilância	2	1.000	26.660	44,43	2,5
Limpeza	2	1.000	26.660	44,43	2,5
Subtotal			113.305	188,84	10,5
Supporte pedagógico					
Coordenação pedagógico	1,0	2.000	26.660	44,43	2,5
Psicólogo	0,5	2.000	13.330	22,22	1,2
Supervisor de recreio	2	400	10.664	17,77	1,0
Bibliotecário	1	2.000	26.660	44,43	2,5
Subtotal			77.314	128,86	7,2
Operação e manutenção					
Água/luz/telefone	12 meses	1.800	21.600	36,00	2,0
Conservação predial	12 meses	500	6.000	10,00	0,6
Manutenção equipamentos	12 meses	300	3.600	6,00	0,3
Subtotal			31.200	52,00	2,9
Alimentação					
Merendeiras	2	1.000	26.660	44,43	2,5
Alimentos (refeições)	1.200	0,2	48.000	80,00	4,4
Subtotal			74.660	124,43	6,9
Custos na administração central					
Formação profissional	20	200/professor	4.000	6,67	0,4
Administração e supervisão		5% do custo total	53.996	89,99	5,0
Subtotal			57.996	96,66	5,4
Total geral			1.079.915	1.799,86	100,0
Gasto por aluno-ano como % do PIB per capita (2003)					23,5

O valor obtido, cerca de 24% do PIB *per capita*, tomado como uma primeira aproximação para um ensino de qualidade, é o dobro do valor atualmente praticado, que é de 12% do PIB *per capita*. Isso mostra que, com certeza, o atual patamar de recursos existentes para a educação é insuficiente para garantir um ensino de qualidade para os alunos atualmente matriculados. O que dizer, então, das demandas de expansão de matrículas definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)?

Uma outra forma de ver como os recursos são insuficientes decorre da análise do Fundef. Pela lei que regulamenta este Fundo (Lei nº 9.424/96), o valor mínimo nacional a ser gasto por aluno deveria ser, em 2002, de R\$ 761 para classes de 1^a a 4^a série e de R\$ 799,05 para classes de 5^a a 8^a série e educação especial. Contudo, em desacordo com a lei, o governo federal fixou os seguintes valores, em 2002: R\$ 418 (1^a a 4^a série) e R\$ 438,90 (5^a a 8^a série e educação especial). Este desrespeito à lei signifcou que, no período de 1998 a 2002, a União ficou devedora para com os Estados e municípios em R\$ 12,76 bilhões, sem contar a correção monetária. Para 2003, para efetivar o cumprimento da lei, a União deverá repassar aos fundos estaduais R\$ 4,2 bilhões, um valor seis vezes maior que a doação inicial e que representa 40% das despesas efetuadas com manutenção e desenvolvimento do ensino pela União, em 2002. Esse é mais um indicador de que são necessários mais recursos para o financiamento de uma escola com padrões mínimos de qualidade para as diferentes regiões do País.

Por fim, uma boa notícia no que se refere aos recursos legalmente vinculados ao ensino no Brasil. Levando-se em conta os indicadores mais recentes da receita de impostos que apontam para um crescimento bem acima da evolução do PIB, em especial

do ICMS, pode-se estimar que o potencial mínimo de recursos legalmente vinculados ao ensino, chegue ao patamar de 5,0%, 5,5% do PIB. Deve-se ressaltar, contudo, que *potencial mínimo de recursos vinculados ao ensino é diferente de gastos com ensino*, uma vez que, nem sempre a lei é cumprida.

3. Demanda de recursos para a construção de uma escola de qualidade levando-se em conta as metas fixadas pelo PNE

A Tabela 6 apresenta um cenário considerando uma melhoria progressiva no padrão de gasto/aluno, no período que vai de 2003 a 2011. Assim, para as creches, sairíamos de um patamar de 15,5% do PIB *per capita* (R\$ 1.188 de 2003) para 25,2% do PIB *per capita* (R\$ 2.459 de 2003); na pré-escola e ensino fundamental, sairíamos de 11,8% do PIB *per capita* (R\$ 905 de 2003) para 19,2% do mesmo (R\$ 1.873 de 2003); no ensino médio, de 12,4% (R\$ 950 de 2003) do PIB *per capita* para 23,3% do PIB *per capita* (R\$ 2.268 de 2003) e no ensino superior de graduação, de 15,0% do PIB *per capita* (R\$ 11.480 de 2003) para 100% do PIB *per capita* (R\$ 9.745 de 2003), considerando que, nesse nível de ensino, a ampliação implicará uma redução de custos. Além disso, são contemplados recursos para a Alfabetização de Adultos, Educação de Jovens e Adultos, nas modalidades ensino fundamental e médio e para a educação especial com os mesmos valores per capita do ensino fundamental. Já no caso da educação especial, foi considerado um valor per capita equivalente ao dobro daquele do ensino fundamental.

Tabela 6 – Recursos necessários para atendimento das metas do PNE

(Continua)

Nível e modalidade de ensino	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Creche (até 3 anos)									
Matrículas no setor público (em mil)	756	1.208	1.730	2.689	2.959	3.256	3.583	3.943	4.339
Gasto/Aluno (% PIB <i>per capita</i>)	15,53	16,50	17,53	18,63	19,80	21,03	22,35	23,75	25,23
Recursos financeiros (% PIB)	0,07	0,11	0,17	0,27	0,32	0,36	0,42	0,49	0,56
Gasto/Aluno (R\$)	1.188	1.290	1.405	1.543	1.694	1.859	2.039	2.236	2.459
Recursos financeiros (R\$ milhões)	898	1.557	2.431	4.150	5.012	6.052	7.306	8.818	10.671

Tabela 6 – Recursos necessários para atendimento das metas do PNE

(Conclusão)

Nível e modalidade de ensino	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Pré-Escola (4 a 6 anos)									
Matrícula no setor público (em mil)	3.838	3.990	4.175	4.400	4.719	5.060	5.426	5.819	6.241
Gasto/Aluno (% PIB per capita)	11,83	12,57	13,35	14,19	15,08	16,02	17,02	18,09	19,22
Recursos financeiros (% PIB)	0,26	0,28	0,31	0,34	0,38	0,43	0,49	0,55	0,62
Gasto/Aluno (R\$)	905	982	1.071	1.176	1.290	1.416	1.553	1.704	1.873
Recursos financeiros (R\$ milhões)	3.474	3.919	4.470	5.173	6.089	7.165	8.429	9.913	11.691
Ensino Fundamental									
Matrícula no setor público (em mil)	31.524	31.133	30.715	30.122	29.211	28.199	27.091	25.599	24.444
Gasto/Aluno (% PIB per capita)	11,83	12,57	13,35	14,19	15,08	16,02	17,02	18,09	19,22
Recursos financeiros (% PIB)	2,11	2,19	2,26	2,33	2,37	2,41	2,43	2,41	2,42
Gasto/Aluno (R\$)	905	982	1.071	1.176	1.290	1.416	1.553	1.704	1.873
Recursos financeiros (R\$ milhões)	28.538	30.580	32.883	35.410	37.695	39.931	42.083	43.609	45.788
Ensino Médio									
Matrícula no setor público (em mil)	7.865	8.586	9.302	10.274	11.168	11.837	12.202	12.638	12.574
Gasto/Aluno (% PIB per capita)	12,41	13,43	14,53	15,71	17,00	18,39	19,89	21,52	23,28
Recursos financeiros (% PIB)	0,55	0,64	0,75	0,88	1,02	1,16	1,28	1,41	1,51
Gasto/Aluno (R\$)	950	1.049	1.164	1.302	1.455	1.625	1.815	2.026	2.268
Recursos financeiros (R\$ milhões)	7.472	9.011	10.832	13.374	16.247	19.236	22.147	25.609	28.520
Educação Superior									
Matrícula no setor público (em mil)	965	1.213	1.470	1.697	1.921	2.142	2.360	2.576	2.779
Gasto/Aluno (% PIB per capita)	150,0	142,6	135,5	128,8	122,5	116,4	110,7	105,2	100,0
Recursos financeiros (% PIB)	0,82	0,97	1,10	1,19	1,27	1,33	1,37	1,41	1,43
Gasto/Aluno (R\$)	11.480	11.143	10.865	10.673	10.481	10.290	10.098	9.907	9.745
Recursos financeiros (R\$ milhões)	11.082	13.520	15.975	18.114	20.135	22.040	23.834	25.519	27.084
Educação Especial (EF)									
Matrícula no setor público (em mil)	104	113	125	138	151	167	183	202	250
Gasto/Aluno (% PIB per capita)	23,66	25,14	26,71	23,38	30,16	32,04	34,05	36,18	38,44
Recursos financeiros (% PIB)	0,01	0,02	0,02	0,02	0,02	0,03	0,03	0,04	0,05
Gasto/Aluno (R\$)	1.811	1.964	2.141	2.351	2.581	2.832	3.107	3.407	3.746
Recursos financeiros (R\$ milhões)	189	223	267	323	390	472	570	688	937
Alfabetização de Adultos									
Matrícula no setor público (em mil)	4.006	4.006	4.006	4.006	-	-	-	-	-
Gasto/Aluno (% PIB per capita)	5,91	6,28	6,68	7,10	-	-	-	-	-
Recursos financeiros (% PIB)	0,13	0,14	0,15	0,15	-	-	-	-	-
Gasto/Aluno (R\$)	453	491	535	588	-	-	-	-	-
Recursos financeiros (R\$ milhões)	1.813	1.967	2.144	2.355	-	-	-	-	-
EJA – Fundamental									
Matrícula no setor público (em mil)	3.803	4.244	4.780	5.438	6.134	6.928	7.833	8.868	10.049
Gasto/Aluno (% PIB per capita)	11,83	12,57	13,35	14,19	15,08	16,02	17,02	18,09	19,22
Recursos financeiros (% PIB)	0,25	0,30	0,35	0,42	0,50	0,59	0,70	0,83	0,99
Gasto/Aluno (R\$)	905	982	1.071	1.176	1.290	1.416	1.553	1.704	1.873
Recursos financeiros (R\$ milhões)	3.443	4.169	5.117	6.393	7.915	9.810	12.168	15.106	18.824
EJA – Médio									
Matrícula no setor público (em mil)	1.105	1.241	1.403	1.597	1.822	2.078	2.373	2.710	3.096
Gasto/Aluno (% PIB per capita)	12,41	13,43	14,53	15,71	17,00	18,39	19,89	21,52	23,28
Recursos financeiros (% PIB)	0,08	0,09	0,11	0,14	0,17	0,20	0,25	0,30	0,37
Gasto/Aluno (R\$)	453	491	535	588	-	-	-	-	-
Recursos financeiros (R\$ milhões)	1.050	1.302	1.634	2.079	2.650	3.378	4.306	5.491	7.023
Total necessário (R\$ milhões)	57.959	66.249	75.754	87.371	96.133	108.084	120.843	134.752	150.537
Total necessário (% PIB)	4,29	4,74	5,21	5,75	6,06	6,52	6,97	7,44	7,95

Fonte: Simulação realizada pelo Inep/MEC.

Pelos dados indicados, e considerando adequado este cenário, o Brasil sairia de um patamar de gastos de 4,3% do PIB (sem considerar os inativos), em 2003, para atingir, em 2011, 8% do PIB em gastos com educação pública, um índice não muito distante daquele constante do PNE (que é de 7% do PIB), mas que foi vetado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Lembrando-se, contudo, que programas como Educação de Jovens e Adultos, nas modalidades ensino fundamental e médio, com a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino, tenderiam a extinguir-se, aproximariam, em médio prazo, (cerca de 15 anos após o início do plano) de um patamar da ordem de 6,6% do PIB, um índice, absolutamente condizente com a riqueza social do País. É inegável que esse "choque" de educação, diferente de outros que tivemos, colocará o País em um novo patamar de desenvolvimento econômico e social.

4. Fontes possíveis de recursos para a ampliação dos gastos com educação no País

Resta, contudo, a pergunta: De onde viriam os recursos para esse "choque de educação". Seguem, abaixo, algumas sugestões para o debate.

- Dos Estados e municípios: uma ampliação dos gastos desses níveis de governo para 30% da Receita Líquida de Impostos propiciaria um adicional de 0,7% do PIB.

- Das Contribuições: Apenas a receita federal com contribuições, em 2001, foi de 13,4% do PIB. Embora cerca da metade desse valor corresponda à previdência social, foram criadas várias contribuições, de natureza econômica, como a CPMF, que nada contribuem para a educação que só possui, como contribuição específica, o salário-educação (cerca de 0,3% do PIB). Uma vinculação de 20% aplicada às contribuições econômicas e à DRU representaria um adicional de cerca de 1,5% do PIB.

- Redução de subsídios e renúncia fiscal: Os incentivos fiscais no Brasil atingem cerca de 5% do PIB. Só com a dedução do imposto de renda relativa aos gastos das famílias com educação, a Receita Federal deixa de arrecadar R\$ 1 bilhão.

- Isenções de impostos para escolas privadas: Apesar de ser um dos mais florais negócios do País, boa parte das instituições privadas continua, por variados meios, a não pagar impostos.

- Criação de taxas ou contribuições, cujo uso estaria integralmente vinculado à melhoria do sistema de ensino. De uma forma similar ao que ocorre nos EUA, por exemplo.

- Combate à sonegação: Segundo o ex-secretário da Receita Federal, Everardo Maciel, cerca do equivalente ao valor do PIB escapa à tributação no País. Se isso for verdade, o PIB real dobra e o gasto real com educação desaba para aproximadamente 2,2% do PIB.

- Operações de Crédito: No Brasil, o déficit fiscal foi utilizado para vários planos de desenvolvimento do País, para parear a moeda com o dólar, para segurar a inflação. Em todos esses momentos, a educação só foi chamada para pagar a conta. Contudo, como mostrou a experiência de vários países, a educação é condição imprescindível, embora não suficiente, para o desenvolvimento econômico. Por que não usar o déficit fiscal para financiar um "choque de educação"? Com certeza, além do impacto no crescimento econômico, com reflexo imediato na receita fiscal, haveria um impacto significativo na distribuição de renda, pois boa parte dos investimentos em educação incide sobre recursos humanos. Isto porque esse aumento de gastos em recursos humanos iria provocar uma melhoria na distribuição funcional da renda, aumentando a fatia do trabalho em relação à do capital, e também aumentaria a eqüidade na distribuição pessoal da renda, pois os professores (principais destinatários da elevação dos investimentos) não se situam nas faixas de altos rendimentos.

5. Simulações para a necessidade de financiamento com a criação do Fundeb*

A preocupação que dirige esta parte do trabalho caminha no sentido de avaliar o impacto do Fundeb na necessidade de financiamento para efetuar a complementação pela União e o que ocorrerá com as receitas fiscais de Estados e municípios.

* Jorge Abrahão de Castro

Para avaliar o impacto do Fundeb, tratam-se os dados mediante cenários que – contêm estimativas sobre as receitas e os dados censitários da matrícula – exploram possíveis regras de funcionamento a serem previstas na legislação pertinente. Coletaram-se os dados a respeito da arrecadação dos impostos federais, estaduais e municipais e sua correspondente distribuição com objetivo de servir de base para a fixação das receitas dos Estados e municípios e o correspondente poder de dispêndio a ser colocado à disposição do Fundo. Os dados censitários da matrícula inicial na educação básica são importantes delimitadores para o cálculo dos critérios de partilhas dos recursos. Os valores das estimativas das receitas para os três entes federados serão parâmetros importantes para estabelecer-se o gasto aluno/ano e a complementação de recursos que a União terá que realizar cumprindo seu papel redistributivo. Por fim, procura-se medir o impacto dessa inovação no financiamento da educação básica no ano de 2003, nas receitas de Estados e municípios.

As preocupações prospectivas procuram em seu desenvolvimento, de alguma maneira, levar em conta as necessidades de formalização e composição de cenários, que obviamente não conseguem cobrir todas as especificidades que as variáveis utilizadas exigiriam. Como em grande parte dos trabalhos do gênero, tornou-se necessária a utilização de considerável grau de arbítrio para a realização das projeções dos parâmetros utilizados.

Os resultados das estimativas apresentados na Tabela 7 mostram que a grandeza da capacidade de gasto necessário para a constituição do Fundeb vai depender do tipo de Cenário para o gasto aluno/ano que se adote. Por exemplo, no Cenário A – gasto aluno/ano no nível do que se esperaria para o Fundef – o Fundo deveria contar com cerca de R\$ 47,8 bilhões, em 2003, (cerca de 4,14% do PIB), enquanto no Cenário C, de melhor gasto aluno/ano, os recursos do Fundo seriam da ordem de R\$ 73,8 bilhões, valor que deve representar 6,4% do PIB e que em comparação com cenário anterior apresenta necessidade de financiamento 54% maior.

Para o Cenário A, o gasto aluno/ano no Brasil deve situar-se, em boa parte dos Estados, acima do mínimo que foi estabelecido (R\$ 780), mas todos os conjuntos dos municípios devem ficar abaixo do mínimo, com a média para o Brasil ficando em torno de R\$ 972 e com grande variação em torno da média, o que demonstra a enorme heterogeneidade de Estados e municípios em sua capacidade de financiar a educação básica. Por isso, a complementação a ser realizada pela União, em 2003, caso o Fundeb fosse implementado, deveria chegar a R\$ 7,6 bilhões, o que representaria, de fato, um aumento de recursos para o financiamento da educação básica. Além disso, alguns Estados perderiam recursos para seus municípios (R\$ 1,3 bilhões) e o conjunto dos municípios necessitariam de R\$ 8,9 bilhões.

Tabela 7 – Estimativas da necessidade de recursos financeiros para a criação do Fundeb (2003)

Itens	Cenário A ⁽¹⁾	Cenário B ⁽²⁾	Cenário C ⁽³⁾
Matrícula no setor público	49.151.842	49.151.842	49.151.842
Recursos financeiros (em R\$ 1 de 2000)	47.783.092.624	60.714.310.139	73.774.164.930
Recursos financeiros (em % do PIB)	4,14	5,26	6,40
Gasto por aluno/ano (em R\$ 1 de 2000)	780	1.180	1.500
Complementação da União (em R\$ 1 DE 2000)	7.626.494.670	20.557.712.186	33.617.566.976
Complementação da União (em % do PIB)	0,66	1,78	2,92
Necessidade de Financiamento – Estados (em R\$ 1 de 2000)	1.288.350.810	(4.633.019.821)	(10.947.419.761)
Necessidade de Financiamento – Municípios (em R\$ 1 de 2000)	(8.914.845.480)	(15.924.692.364)	(22.670.147.215)

Observações: (1) O gasto aluno/ano mínimo de R\$ 780 é aquele que é admitido como o valor que deveria estar sendo praticado pelo Fundef para 2002 a partir do qual deve-se fazer a complementação.

(2) O gasto aluno/ano mínimo de R\$ 1.180 corresponde ao valor de gasto médio da Região Sudeste (melhor região).

(3) O gasto aluno/ano mínimo de R\$ 1.500 corresponde a uma melhoria de 30% nos gastos médios da melhor região.

Para o Cenário B, o gasto aluno/ano no Brasil deve situar-se, em boa parte dos Estados, abaixo do mínimo que foi estabelecido (R\$ 1.180) – apenas três Estados ficam acima – e os conjuntos dos municípios devem ficar abaixo do mínimo, com a média para o Brasil ficando em R\$ 1.235 e com grande variação em torno da média. A complementação a ser realizada pela União, em 2003, caso o Fundeb fosse implementado, deveria chegar a R\$ 20,6 bilhões (1,78% do PIB), o que representaria, de fato, um grande aumento de recursos para o financiamento da educação básica. Neste caso, os Estados não perderiam recursos para seus municípios e em conjunto com os municípios demandariam recursos da União.

Para o Cenário C, o gasto aluno/ano deve situar-se, em todos os Estados e municípios, abaixo do mínimo que foi estabelecido (R\$ 1.500), com a média para o Brasil ficando em R\$ 1.501. A complementação a ser realizada pela União, em 2003, caso esse cenário se configurasse, deveria chegar a R\$ 33,6 bilhões (2,92% do PIB), o que representaria, de fato, um forte aumento de recursos para o financiamento da educação básica e grande demonstração de prioridade na área de educação. Nesse caso, os Estados não perderiam recursos para seus municípios e em conjunto com os municípios demandariam grande quantidade de recursos da União.

O aumento de recursos da complementação tem sua direcionalidade na perspectiva da correção da desigualdade nos dispêndios educacionais, em torno de um mínimo que garanta a oferta de educação de qualidade aceitável nacionalmente. Considerando-se esses parâmetros, observa-se que, dependendo do cenário, pode-se chegar a diversos tipos de resultados para as necessidades de financiamento que demandariam negociações também diferentes. O certo é que, quanto maior o valor previsto para o gasto aluno/ano mínimo, maior deve ser a destinação de recursos para a Região Nordeste. Por exemplo, dos R\$ 7,6 bilhões da complementação previsto no Cenário A, R\$ 5,8 bilhões destinariam à região, destacando-se os Estados do Maranhão e da Bahia, que absorveriam juntos R\$ 2,7 bilhões (35% da complementação).

Os resultados das estimativas mostram que o Fundeb, assim como o Fundef, pode representar no interior de cada Estado uma minirreforma tributária, que deve gerar

impasses e forçar negociações entre os dirigentes dos executivos estaduais mais atingidos e os dirigentes do MEC, podendo atingir até o vértice superior do governo, visando à cobertura das perdas de recursos estaduais mediante a alocação de recursos federais. Quem vai ganhar? Quem vai perder? Quantos? Como? São questões que ficarão pendentes de articulações e recursos de poder de cada dirigente estadual junto ao poder central. No caso das perdas de recursos municipais, a capacidade de alguns municípios de pressionar os dirigentes centrais para reporem suas perdas está na dependência da articulação política desses dirigentes, sendo possível sua ocorrência, porém restrita para poucos.

No conjunto, observa-se que em todas as regiões devem ocorrer movimentos nas duas direções, predominando o processo de descentralização de recursos dos Estados para os municípios, não ocorrendo processo de centralização. Nesse sentido, a criação do Fundeb coloca na agenda a questão da municipalização da educação básica, principalmente da creche, pré-escola e ensino fundamental. Alerta-se que, à primeira vista, a indução da municipalização pela via da restrição fiscal, que essa política pode suscitar, sem a devida coordenação por parte dos diversos entes federados, pode trazer sérios impactos nos resultados educacionais considerando-se os problemas na gestão local.

Além disso, o Fundeb levará à necessidade de uma grande quantidade de recursos para efetuar-se a complementação, pela União, e também poderá acarretar transferência de recursos financeiros dos Estados para os municípios, o que, por um lado, permitirá a consolidação de um bloco razoável de recursos para a educação básica, por outro poderá trazer problemas para a capacidade de gasto dos Estados.

Mesmo diante das inovações introduzidas, ainda permanecerá no plano nacional a desigualdade na distribuição dos recursos, fazendo conviver no mesmo País alunos que têm do poder público, no sentido do gasto realizado, uma grande disparidade no valor do gasto despendido. Por exemplo, um aluno da educação básica no Estado do Maranhão merece do poder público um gasto bem menor daquele que é realizado para o mesmo aluno no Estado de São Paulo.

Por fim, sugere-se que uma política de financiamento de tal dimensão deveria ser

precedida de planejamento de ações, que tome como base uma estratégia vertical e horizontalmente organizada, via condomínios ou consórcios de interesses regionais e locais, em torno da resolução de problemas gerais ou específicos. Uma estratégia desse tipo pode criar sinergias entre os entes

federados, principalmente entre Estados e municípios e entre os próprios municípios, para gerar capacidades operativas nos níveis regional e local, com atenção especial às pequenas localidades, para que os recursos do Fundeb tenham, de fato, eficácia e eficiência educacional em sua aplicação.

Membros do Grupo de Trabalho:

Otaviano Augusto Marcondes Helene (Inep), Pedro Luiz Bezerra (SE/MEC), Rubem Fonseca Filho (SE/MEC), Paulo Eduardo Nunes de Moura Rocha (SPO/MEC), Antonio Ibañez Ruiz (Semtec/MEC), Jorge Abrahão de Castro (Ipea), Valdomiro Luis de Sousa (Bolsa-Escola), Austregezilo Ferreira de Mello (Casa Civil), Ivan Castro de Almeida (Inep), José Marcelino de Rezende Pinto (Inep), Marluce Araújo de Lucena (SPO/MEC), Caio Luiz Davoli Brandão(SPO/MEC), Jacques Rocha Veloso (UnB), João Antonio Cabral de Monlevade (Consultor Legislativo do Senado).

Consolidação do Texto:

José Marcelino de Rezende Pinto.

jose.pinto@inep.gov.br

Abstract

Education finance is an urgent theme in the discussions on the directions that one intends to give to the education in Brazil, since that, without the appropriate resources, it becomes practically impossible to attend to the constitutional principals that assures a quality school for all the Brazilian people. The text here presented represents part of the report of a working group created by the Education Minister Cristovam Buarque to analyze the theme. In this work, the expenses in education done by the different government levels are analyzed, as well as by the families. One still discusses the costs of a quality school and the impact of the creation of the Fund of Maintenance and Development of the Basic Education (Fundeb), as well as of the implementation of the established goals in the National Plan of Education (PNE). The main conclusion of the report it is that, to reach the new attendance landings in quality and amount defined by PNE, Brazil should leave the current landing of public expenses in education, of the order of 4,3% of GDP, to reach, in ten years, the amount of 8% of GDP. Finally, one points out the possible sources to make viable this significant increase in the expenses with education.

Keywords: education finance; education costs; financial resources for the education.

Anexo 1

Critérios adotados para a elaboração da Tabela 6 (Recursos necessários para o atendimento das metas do PNE)

1. Projeção do PIB

Ano	Índice de incremento	PIB
1998	Valor Corrente	913.734.000.000 ⁽¹⁾
	1,3349	1.219.715.727.789
2002	1,0829	1.320.834.401.948
2003	1,0225	1.350.553.175.992
2004	1,0350	1.397.822.537.152
2005	1,0400	1.453.735.438.638
2006	1,0450	1.519.153.533.377
2007	1,0450	1.587.515.442.379
2008	1,0450	1.658.953.637.286
2009	1,0450	1.733.606.550.964
2010	1,0450	1.811.618.845.757
2011	1,0450	1.893.141.693.816

Observação: (1) Valor atualizado para o ano de 2002.

2. Creche (até 3 anos)

• **Projeção da matrícula:** Foi considerada a população projetada por idade simples para os anos de 2003 a 2011. O PNE, assinado em janeiro de 2001, estabeleceu a meta de atendimento de 30% da população com até 3 anos de idade no prazo de 5 anos (até o ano de 2006), e a meta de 50% da população com até 3 anos de idade no prazo de 10 anos (até o ano de 2011). A estimativa da matrícula total para o ano de 2003 (ano corrente) considerou a tendência de crescimento apresentada entre os anos de 2001 a 2002, ou seja, 5,4%. Desta forma, a partir da matrícula total estimada para 2003 (1.218.354 matrículas), considerando a meta para 2006 de 4.250.575 matrículas, foi calculada a taxa média geométrica de crescimento anual do período 2003 a 2006. O mesmo critério foi considerado para o período 2006 a 2011. Para a estimativa da matrícula na rede pública, foi considerada a participação relativa observada em 2002, último ano de informação disponível do Censo Escolar.

• **Gasto/Aluno (% PIB per capita):** Foi considerado, para o ano de 2003, o porcentual calculado pelo Ipea/Disoc, para

o ano de 1998, para a educação infantil (15,53%). O Cenário supôs o atingimento do porcentual de 25,23% no ano de 2011, considerando a hipótese de melhoria das condições de infra-estrutura. Para a distribuição desse porcentual, foi calculada a taxa média geométrica de crescimento anual do período 2003 a 2011.

3. Pré-Escola (4 a 6 anos)

• **Projeção da matrícula:** Foi considerada a população projetada por idade simples para os anos de 2003 a 2011. O PNE, assinado em janeiro de 2001, estabeleceu a meta de atendimento de 60% da população na faixa etária de 4 a 6 anos no prazo de 5 anos (até o ano de 2006), e a meta de 80% da população na faixa etária de 4 a 6 anos, com 100% para a idade de 6 anos no prazo de 10 anos (até o ano de 2011). A estimativa da matrícula total para o ano de 2003 (ano corrente) considerou a tendência de crescimento apresentada entre os anos de 2001 a 2002, ou seja, 5,4%. Dessa forma, a partir da matrícula total estimada para 2003 (3.838.087 matrículas), considerando a meta para 2006 de 4.400.470 matrículas, foi calculada a taxa média geométrica de crescimento anual do

período 2003 a 2006. O mesmo critério foi considerado para o período 2006 a 2011. Para a estimativa da matrícula na rede pública, foi considerada a participação relativa observada em 2002, último ano de informação disponível do Censo Escolar.

• **Gasto/Aluno (% PIB per capita):** Foi considerado, para o ano de 2003, o mesmo porcentual calculado pelo Ipea/Disoc, para o ano de 1998, para o ensino fundamental (11,83%). O Cenário supôs o atingimento do porcentual de 19,22% no ano de 2011, considerando a hipótese de melhoria das condições de infra-estrutura. Para a distribuição desse porcentual, foi calculada a taxa média geométrica de crescimento anual do período 2003 a 2011.

4. Ensino Fundamental (7 a 14 anos)

• **Projeção da matrícula:** Foi considerada a população projetada para a idade de 7 anos, para os anos de 2003 a 2011, e a matrícula do Censo Escolar 2002. O PNE, assinado em janeiro de 2001, estabeleceu a meta de atendimento de 100% da população na faixa etária de 7 a 14, de forma que no prazo de 5 anos (até o ano de 2006) as taxas de transição assumissem os seguintes valores: (1) promoção = 98%, (2) repetência = 1% e (3) evasão = 1%, para todas as séries do ensino fundamental. Para o período de 2006 a 2011, as taxas de transição foram mantidas no mesmo patamar de 2006. O porcentual de retorno de alunos de fora do sistema educacional partiu do valor observado em 2002, decrescendo de forma linear até atingir a meta de 0% em 2011. Para a estimativa da matrícula na rede pública, foi considerada fixa a matrícula da rede particular observada em 2002, último ano de informação disponível do Censo Escolar.

• **Gasto/Aluno (% PIB per capita):** Foi considerado, para o ano de 2003, o mesmo porcentual calculado pelo Ipea/Disoc para o ano de 1998 no ensino fundamental (11,83%). O Cenário supôs o atingimento do porcentual de 19,22% no ano de 2011, considerando a hipótese de melhoria das condições de infra-estrutura. Para a distribuição desse porcentual, foi calculada a taxa média geométrica de crescimento anual do período 2003 a 2011.

5. Ensino Médio (15 a 17 anos)

• **Projeção da matrícula:** Foi considerado o fluxo escolar estimado para o ensino fundamental, utilizando a população projetada para a idade de 7 anos, para os anos de 2003 a 2011, e a matrícula do Censo Escolar 2002. O PNE, assinado em janeiro de 2001, estabeleceu a meta de atendimento de 100% da população na faixa etária de 15 a 17, de forma que no prazo de 5 anos (até o ano de 2006), as taxas de transição assumissem os seguintes valores: (1) promoção = 98%, (2) repetência = 1% e (3) evasão = 1%, para todas as séries do ensino fundamental. Para o período de 2006 a 2011, as taxas de transição foram mantidas no mesmo patamar de 2006. O porcentual de retorno de alunos de fora do sistema educacional partiu do valor observado em 2002, decrescendo de forma linear até atingir a meta de 0% em 2011. As matrículas da 4ª série e não-servida do ensino médio foram mantidas constantes, conforme valor observado em 2002. Para a estimativa da matrícula na rede pública, foi considerada fixa a matrícula da rede particular observada em 2002, último ano de informação disponível do Censo Escolar.

• **Gasto/Aluno (% PIB per capita):** Foi considerado, para o ano de 2003, o mesmo porcentual calculado pelo Ipea/Disoc para o ano de 1998 no ensino médio (12,41%). O Cenário supôs o atingimento do porcentual de 23,28% no ano de 2011, considerando a hipótese de melhoria das condições de infra-estrutura. Para a distribuição desse porcentual, foi calculada a taxa média geométrica de crescimento anual do período 2003 a 2011.

6. Educação Superior

• **Projeção da matrícula:** Foi considerada a população projetada pelo Cedeplar/UFMG, por idade simples, para os anos de 2003 a 2011. O PNE, assinado em janeiro de 2001, estabeleceu como a meta de oferta de matrícula o correspondente a 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos no prazo de 10 anos, ou seja, até o ano de 2011. A estimativa da matrícula total para os anos de 2002 e 2003 considerou a mesma proporção da matrícula em relação à população de 18 a 24 anos calculada para o ano de 2001, ou

seja, 12,83%. A partir da matrícula total estimada para 2003 (3.098.360 matrículas) e considerando a meta para 2011 de uma oferta de 7.076.140 matrículas, foi calculada a taxa média geométrica de crescimento anual do período 2003 a 2011. Para a estimativa da matrícula na rede pública, foi considerada a participação relativa observada em 2001, último ano de informação disponível do Censo Educação Superior.

• **Gasto/Aluno (% PIB per capita):** Foi considerado, para o ano de 2003, o gasto/aluno como 150% do PIB *per capita*. O Cenário supôs o atingimento do porcentual de 100% no ano de 2011, considerando a hipótese de redução dos recursos em função da melhoria das condições de infra-estrutura instaladas no decorrer do período. Para a distribuição desse porcentual, foi calculada a taxa média geométrica de crescimento anual do período 2003 a 2011.

7. Educação Especial

• **Projeção da matrícula:** Foi considerada a população projetada pelo Cedeplar/UFMG, para os anos de 2003 a 2011, e a proporção de indivíduos portadores de necessidades especiais do Censo Demográfico 2000 na faixa etária de 7 a 14 anos (1,6%). O PNE, assinado em janeiro de 2001, estabeleceu a meta de oferta de matrícula correspondente a 100% da população portadora de necessidades especiais na faixa etária de 7 a 14 anos no prazo de 10 anos, ou seja, até o ano de 2011. A estimativa da matrícula total para o ano de 2003 considerou a tendência de crescimento observada de 2001 para 2002, ou seja, 12,4%. A partir da matrícula total da educação especial para o ensino fundamental estimada para 2003 (197.137 matrículas) e considerando a meta para 2011 de uma oferta de 426.066 matrículas, foi calculada a taxa média geométrica de crescimento anual do período 2003 a 2011. Para a estimativa da matrícula na rede pública, foi considerada a participação relativa observada em 2002, último ano de informação disponível do Censo Escolar.

• **Gasto/Aluno (% PIB per capita):** Foi considerado para o ano de 2003 o gasto/aluno como o dobro do porcentual estabelecido para o ensino fundamental regular, ou seja, 23,66% ($2 \times 11,83\%$) do PIB *per capita*.

O Cenário supôs o atingimento do porcentual de 38,44% no ano de 2011. Para a distribuição desse porcentual, foi calculada a taxa média geométrica de crescimento anual do período 2003 a 2011.

8. Alfabetização de Adultos

• **Projeção da matrícula:** Foi considerada a população analfabeta de 15 anos e mais declarada no Censo Demográfico 2000 (16.294.889 analfabetos). Para os anos de 2001 e 2002, foi abatido o correspondente às matrículas informadas no Censo Escolar 2000, 2001 e 2002, relativas à Educação de Jovens e Adultos nos cursos presenciais de alfabetização. A partir desse novo contingente de 15.971.285 de analfabetos no ano de 2003, foi estimado o número anual de matrículas necessárias para a erradicação do analfabetismo até o final do ano de 2006.

• **Gasto/Aluno (% PIB per capita):** Foi considerada a hipótese de o tempo de alfabetização corresponder a seis meses. Dessa forma, o gasto/aluno para alfabetização como porcentual do PIB *per capita* corresponderia à metade do adotado para o ensino fundamental regular, ou seja, 5,9% em 2003, chegando, em 2006, a 7,1%.

9. Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental

• **Projeção da matrícula:** O Cenário considerou a meta de duplicação da matrícula informada no Censo Escolar de 2001, até o ano de 2006, e a quadruplicação até o ano de 2011. A matrícula de 2003 foi projetada, considerando a taxa média geométrica de crescimento anual observada no período de 2000 a 2002. A partir dessa estimativa (3.961.336 matrículas), foi projetada a matrícula de forma a atingir, no ano de 2006, 5.742.084 matrículas e, no ano de 2011, 10.622.008 matrículas. Para a estimativa da matrícula na rede pública, foi considerada a participação relativa observada em 2002, último ano de informação disponível do Censo Escolar.

• **Gasto/Aluno (% PIB per capita):** Foi considerado o mesmo porcentual do ensino fundamental regular, ou seja, para o ano

de 2003 o porcentual de 11,83%, calculado pelo Ipea/Disoc para o ano de 1998. O Cenário supôs o atingimento do porcentual de 19,22% no ano de 2011, considerando a hipótese de melhoria das condições de infra-estrutura (material e recursos humanos). Para a distribuição desse porcentual, foi calculada a taxa média geométrica de crescimento anual do período 2003 a 2011.

(1.558.923 matrículas), foi projetada a matrícula total de forma a atingir, no ano de 2006, 2.233.045 matrículas e, no ano de 2011, 4.356.938 matrículas. Para a estimativa da matrícula na rede pública, foi considerada a participação relativa observada em 2002, último ano de informação disponível do Censo Escolar.

10. Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

• **Projeção da matrícula:** O Cenário considerou a meta de duplicar a matrícula informada no Censo Escolar de 2001 até o ano de 2006, e quadruplicar até o ano de 2011. A matrícula de 2003 foi projetada, considerando a taxa média geométrica de crescimento anual observada no período de 2000 a 2002. A partir dessa estimativa

• **Gasto/Aluno (% PIB per capita):** Foi considerado o mesmo porcentual adotado para o ensino médio regular, ou seja, para o ano de 2003 o porcentual de 12,41%, calculado pelo Ipea/Disoc para o ano de 1998. O Cenário supôs o atingimento do porcentual de 23,28% no ano de 2011, considerando a hipótese de melhoria das condições de infra-estrutura (material e recursos humanos). Para a distribuição desse porcentual, foi calculada a taxa média geométrica de crescimento anual do período 2003 a 2011.

Anexo 2

Cálculo da manutenção e desenvolvimento do ensino da União*

A União deverá aplicar, anualmente, acima de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios, 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino, conforme o art. 212 da Constituição.

Os impostos de competência da União são:

- Imposto sobre a Importação (II);
- Imposto sobre a Exportação (IE);
- Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR);
- Imposto sobre a Renda (IR);
- Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI);
- Imposto sobre Operações de Crédito, Câmbio e Seguro (IOF).

Primeiramente, procede-se à desvinculação de 20% dos impostos da União que compõem a base de cálculo dos recursos da cota federal da MDE, conforme

o art. 76 do ADCT, incluído pela Emenda Constitucional nº 27, de 2000, por enquanto até 2003.

Em seguida, retira-se da base de cálculo a parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, que constituirão o Fundo de Participação dos Estados (FPE) e o Fundo de Participação dos Municípios (FPM), a transferência de 50% do ITR aos municípios, conforme art. 158, II, da Constituição de 1988, e, ainda, 10% do IPI que corresponde à cota-parte dos Estados e DF do proporcional às exportações dos Estados. Cabe lembrar que não se reduzirão dessa base as desvinculações por conta da DRU.

Por último, descontada a desvinculação e a parcela da arrecadação transferida, aplicam-se 18% sobre a base de cálculo e tem-se o mínimo de recursos a ser aplicado na educação. A tabela a seguir sintetiza o cálculo do MDE da União para 2003.

Impostos da União	Receita Bruta	DRU - 20%	Transferências		Base de Cálculo	MDE - 18%
			Estados	Municípios		
Importação	8.605.475.686	1.721.095.137	0	0	6.884.380.549	1.239.188.499
Exportação	88.939.948	17.787.990	0	0	71.151.958	12.807.353
Prop. Terr. Rural	225.910.190	45.182.038	0	112.955.095	67.773.057	12.199.150
Renda	65.608.292.255	13.121.658.451	14.105.782.835	14.761.865.757	23.618.985.212	4.251.417.338
Prod. Industr.	21.675.284.526	4.335.056.905	6.827.714.626	4.876.939.018	5.635.573.977	1.014.403.316
Op. Financ.	4.424.645.318	884.929.064	0	0	3.539.716.254	637.148.926
Total	100.628.547.923	20.125.709.585	20.933.497.461	19.751.759.871	39.817.581.007	7.167.164.581

Pelo exposto, essa desvinculação de impostos federais representou uma perda para a educação de recursos anuais da ordem de R\$ 3,6 bilhões, somente em 2003, ou seja, os recursos mínimos aplicados na educação pelo governo federal poderiam ser de R\$ 12,2 bilhões, no mínimo, sendo: R\$ 10,8 bilhões da MDE e R\$ 1,4 bilhão da cota-parte federal do salário-educação e sua correspondente aplicação financeira.

Por outro lado, as despesas passíveis de financiamento por recursos vinculados da MDE, na PLOA 2003, representam, hoje, R\$ 9,8 bilhões, dos quais R\$ 7,1 bilhões são da MDE, R\$ 1,4 bilhão da cota-parte do salário-educação e apenas R\$ 500 milhões de recursos ordinários do Tesouro, além de R\$ 800 milhões de outras fontes.

Caso abatermos dos R\$ 3,6 bilhões os R\$ 1,3 bilhão de recursos ordinários e de outras fontes, ainda assim a educação deixa de aplicar R\$ 2,3 bilhões nas ações da MDE, nesse ano, e, ao considerarmos que essa política vem se arrastando desde 1994, ou seja, há 10 anos, essas perdas representariam aproximadamente R\$ 20 bilhões.

Cabe lembrar que o pessoal inativo e os pensionistas do MEC, no valor de R\$ 2,9 bilhões, não estão sendo custeados com recursos da MDE, muito embora a LDB não proíba, também foi omissa a respeito.

Caso a DRU efetivamente acabe em 2003, aumentariam os recursos mínimos da educação federal em R\$ 2,3 bilhões, passando para R\$ 12,2 bilhões os recursos mínimos disponíveis do MEC, dos quais R\$ 1,4 bilhão são oriundos do Salário-Educação.

* Elaborado pelo SPO-MEC.

Gastos com educação no período de 1994 a 1999*

Ivan Castro de Almeida

Palavras-chave: custos da educação; indicadores educacionais; custo-aluno; financiamento da educação.

Resumo

Os indicadores de gasto com educação apresentam alguns desafios que são a obtenção do total consolidado das três esferas de governo, a elaboração de uma série histórica e a possibilidade de poder comparar os resultados com outros países. O trabalho apresenta resultados de uma série histórica de gasto público com educação desde 1994 a 1999, por nível de ensino e por dependência administrativa, produzidos de modo a tratar os dados de financiamento e gasto público com educação a partir de uma metodologia desenvolvida pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea) para a produção do gasto social brasileiro, para fazer frente àqueles desafios. A seguir, são apresentados os principais indicadores comparados entre regiões brasileiras e entre países da América do Sul e com países-membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com isso, pretende-se mostrar um caminho possível para o tratamento de informações relativas a financiamento e gasto público com educação utilizando-se dos balanços gerais de Estados e municípios e do Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi) do governo federal.

Introdução

A formulação de políticas adequadas na área da educação pública por aqueles que tomam as decisões de implementá-las depende, em parte, do conhecimento do gasto realizado, seu tamanho, medido como porcentual do PIB, e as prioridades estabelecidas, podendo ser medidas por meio do gasto por aluno, pois é esse valor que mostra o investimento unitário empreendido pelo governo em cada nível de ensino. A análise histórica para o período 1994 a 1999 aponta para um aumento considerável do gasto com educação no ensino fundamental, principalmente na esfera municipal, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (Fundef), por meio da lei implementada em 1998, e que teve como objetivo garantir recursos para o ensino fundamental, e uma

melhora na redistribuição dos recursos alocados para a educação em cada unidade da Federação (UF) de forma mais equitativa (correspondendo, na prática, a 15% das receitas líquidas dos Estados e municípios). A inovação desse fundo foi estabelecer um critério institucional para a sua partilha, proporcionalmente ao número de alunos de cada uma das redes estaduais e municipais, dentro de cada UF (Brasil, 2003). Apesar de esse fundo ser apenas de natureza contábil, ele favorece o aumento dos gastos municipais com educação tanto em termos absolutos como unitariamente. Outra política importante para se analisar o gasto com educação é a da fixação por meio do governo federal de um teto mínimo, definido anualmente, para o gasto por aluno. Caso esse valor não seja atingido por alguma esfera de governo, faz-se a complementação, que, ao final, compensa por disparidades na distribuição dos recursos.

* A produção e o tratamento das informações de gasto com educação foram feitos com a colaboração de Maria Alice da Cunha Fernandes, Margaret Pessoa e Maruska Pereira de Almeida.

Entre o período 1997 e 1999, o gasto realizado nas redes municipais aumentou, em termos nominais, 45%, e, em termos reais (ajustados pelo IPCA anual), 31%. Em contrapartida, nas redes estaduais houve um crescimento nominal de 17%, 5% em termos reais, no mesmo período. Ressalte-se que essas políticas, por terem caráter redistributivo, não alteram de forma significativa o total do gasto com educação em relação ao PIB, nunca acima de 4,3% do PIB, inclusive, pagamentos de inativos e pensionistas.

Com este trabalho, pretende-se mostrar as principais mudanças ocorridas no Brasil na segunda metade da década de 90, analisando os seus resultados por região e UF. Além disso, apresentar-se-á um conjunto de tabelas que possibilitam a sua comparatividade ao longo do tempo, no período de 1994 a 1999, e que contribuem na discussão acerca do padrão de gasto realizado pelo governo, incluindo as três esferas de governo, no sistema educacional público brasileiro.

Os levantamentos de gastos com educação

Dados referentes ao financiamento da educação pelos Estados e pela União eram levantados por técnicos do antigo Serviço de Estatística de Educação e Cultura (Seec) – atual Coordenação-Geral de Estatísticas Especiais, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) –, a partir dos balanços publicados no *Diário Oficial*. A coleta de dados sobre os recursos gastos pelos municípios no financiamento da educação vinha sendo efetuada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até 1991. A partir dessa data, o IBGE passou essa atividade para o MEC. Tentou-se efetuar a coleta por meio de mala direta, porém o retorno não chegou a 50%.

Em janeiro de 1995, o Seec preparou um caderno intitulado *Educação no Brasil* apresentando um compacto de dados. Os últimos dados sobre alunos e docentes davam de 1993, entretanto os dados sobre o financiamento da educação eram de 1988-1990, inclusive dados orçamentários do próprio Ministério da Educação (MEC), como a distribuição de recursos à educação. O último estudo do MEC sobre custo

médio por aluno/ano era de 1988 (publicado em 1988, com dados de 1986). A falta de dados atualizados envolvendo o financiamento da educação ilustra o fato de que não havia interesse, anteriormente, por parte do MEC em dados sobre despesas e custos da educação.

A partir de 1997, o Inep buscou estabelecer parcerias com o Ipea e com o IBGE do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MOG), para a produção de informações que permitissem o cálculo de indicadores para fins de orientar formadores de política educacional e permitir comparações com indicadores internacionais, recebendo ajuda técnica e financeira da OCDE e apoio do Banco Mundial para esse projeto. Dessa parceria, foi produzida a série histórica de 1994-1999, com a participação do Instituto de Estudos de Políticas Econômicas e Sociais (Iepes), que produziu uma série histórica de gasto público social para esse período (Fernandes, 2001).

A base de dados utilizada para o levantamento das despesas do governo federal é o próprio sistema de lançamentos contábeis e acompanhamento financeiro (Siafi) e de elaboração e acompanhamento da execução orçamentária (Sidor), por apresentar registros em nível desagregado por projetos e atividades de governo, permitindo que suas informações sejam reagrupadas adequadamente e eliminadas despesas cuja classificação não se conformam com a definição metodológica das ações de educação (gastos com hospitais universitários é um exemplo típico). Essa metodologia foi primeiramente trabalhada pelo grupo da Disoc/Ipea, com o intuito de estimar o gasto público social (Abrahão; Fernandes, 1999).

Para os governos estaduais, as informações provieram do Departamento de Contas Nacionais (Decna) do IBGE, que faz a coleta diretamente nos balanços analíticos anuais de todos os Estados da Federação. O mesmo Decna/IBGE fornece os dados de uma amostra composta pelos municípios das capitais e de outros pertencentes a dez regiões metropolitanas, num total de 186 (177 em 1994, e 186 de 1996 em diante) governos locais, os quais congregam mais de 40% da população do País. No período 1994-1996, a esses municípios foram acrescentados 93 outros, constantes de pesquisa direta efetuada pelo Ipea, por intermédio de sua Diretoria de Estudos Sociais (Disoc), em dez Estados. A partir dessa amostra, faz-se a expansão dos gastos com educação para o universo dos municípios brasileiros.

As informações das contas de governos estaduais e municipais não chegam ao nível de detalhamento do governo federal e, embora se consiga identificar as despesas por níveis de ensino, deve-se aceitar como correta a classificação feita nos registros contábeis daquelas esferas de governo, sabendo-se, porém, que a classificação da despesa por funções e programas não é seguida ou interpretada de maneira uniforme por Estados e municípios. Examinando as contas dos Estados para esse período, nota-se que alguns deles começam a registrar, dentro de subprogramas genéricos de administração, despesas específicas de manutenção ou expansão do ensino fundamental e médio. Embora tais registros não modifiquem os resultados totais da área, podem levar a distorções na análise das despesas por nível de ensino. Para o ano de 1999, os dados de gastos municipais foram estimados a partir da base Finbra da STN e, com as informações das receitas dos municípios para o ano de 1999, em seguida, inferir o montante destinado à educação, combinando-se com o total de gasto na função educação disponível na base. A distribuição dos gastos seguiu o padrão de gasto dos municípios para o ano de 1998.

A expansão dos dados da amostra de municípios foi feita pelo método de regressão linear, obedecendo, em linhas gerais, aos seguintes critérios (Fernandes, 2001):

- Os municípios das capitais, por terem uma estrutura de gastos diferenciada dos demais, não entram no cálculo do coeficiente (gastos em relação ao número de alunos matriculados na rede municipal); entretanto, todos os demais municípios pesquisados, por UF, são, a princípio, estudados, eliminando-se, em etapa posterior, aqueles considerados *outliers*, para que o coeficiente reflete, da melhor maneira possível, o comportamento de despesas do conjunto dos municípios restantes;

- Para cada Estado da Federação (exceto nas Regiões Norte e Centro-Oeste, onde a maior parte dos municípios estudados é constituída pelas capitais das unidades da Federação, ou outros de grande ou médio porte), foi construído um "espelho" das despesas efetuadas, constituído pela soma dos municípios diretamente pesquisados, exceto aqueles considerados *outliers*, que reflete a forma como os municípios distribuem os seus gastos na área de educação,

entre despesas com pessoal, outras despesas correntes, investimentos e outras despesas de capital; e

- Os coeficientes calculados para cada Estado são multiplicados pelo total de matrículas na rede própria de ensino dos municípios restantes, e a despesa distribuída de acordo com o comportamento observado no seu respectivo "espelho".

Para efeito da consolidação dos gastos dos três níveis de governo, foram considerados dois critérios:

- De origem dos recursos, no qual se identifica a esfera de governo que financia o dispêndio, o que significa incluir as transferências voluntárias de recursos para os outros níveis governamentais na esfera onde se originou o gasto; e

- De responsabilidade pelo gasto, que registra todas as despesas executadas por esfera, seja com recursos oriundos da própria esfera de governo, seja com numerário transferido por outros níveis governamentais.

Uma vez que as bases utilizadas para os gastos da União, Estados e municípios englobam dados da administração direta e indireta, foram eliminadas as transferências intragovernamentais, que traduzem o fluxo de recursos entre a administração central e seus órgãos autárquicos, para anular a dupla contagem de dispêndios ou de ingressos.

Na área de atuação social, Educação e Cultura é dividida em subgrupos que se relacionam com os principais programas de educação e/ou níveis de ensino, como constam dos registros da contabilidade pública, baseado na classificação funcional-programática definida pela Lei nº 4.320/64 (Machado Júnior, Reis, 1991):

... educação de crianças de 0 a 6 anos, ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação física e desporto, ensino supletivo e educação de jovens e adultos; educação especial, assistência a educandos, patrimônio artístico e difusão cultural, manutenção de atividades administrativas.

Partindo do estudo feito pelo Ipea/Disoc, os gastos com educação efetuados pelo setor público foram compilados de modo compatível às metodologias adotadas pelos organismos internacionais como o Instituto de Estatísticas da Unesco (UIS/Unesco) e a OCDE, que difere da adotada por aquele órgão, principalmente, nos seguintes aspectos:

• A área de educação não inclui gastos com cultura ou com educação física e desporto, que fazem parte do levantamento da Disoc/Ipea para a área de atuação social; e

• Para comparabilidade internacional com educação, são contabilizadas parcelas não remuneratórias pagas a pessoal ("não-salário", auxílios transporte e alimentação, entre outros benefícios a servidores, denominados pela metodologia internacional de *fringe benefits*), enquanto pela metodologia Disoc/Ipea estes gastos são considerados em uma área social própria, intitulada Benefícios a Servidores.¹

Para adaptar as informações aos conceitos da OCDE e do Bird, foram promovidas as seguintes apropriações das contas governamentais:

• Os subgrupos Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Supletivo, Educação Especial e Manutenção de Atividades Administrativas foram fundidos num único título denominado Ensino Fundamental e Médio, nas três esferas de governo;

• No subgrupo Assistência a Educandos do governo federal, foram identificadas as despesas referentes à "educação fundamental e média" e "educação superior". Nos governos estaduais, foram essas despesas rateadas proporcionalmente entre "ensino fundamental e médio" e "educação superior"; nas contas dos governos municipais, os dispêndios foram totalmente agregados ao "ensino fundamental e médio"; e

• Do título "educação superior" constam todas as ações governamentais de manutenção de cursos de graduação e pós-graduação, inclusive pesquisas sob responsabilidade das instituições de ensino superior; contém, também, o rateio do subgrupo Assistência a Educandos, nos governos estaduais, mas exclui gasto com hospitais universitários, que devem ser considerados como gasto com saúde.

Além desses procedimentos, foi necessário alocar em cada um dos três novos grupos resultantes as despesas com *fringe benefits* ou "não-salário" pagos a pessoal da área de educação. Para o que foram obedecidos os seguintes critérios:

• No governo federal recorreu-se à pesquisa direta na base de dados, levantando-se todos os benefícios pagos a servidores do Ministério da Educação, por UF;

• Nas contas estaduais e municipais, foram cotejados os totais de despesas de pessoal com as do pessoal da área de educação, construindo-se um coeficiente da participação deste sobre aquele; em seguida, os coeficientes foram aplicados aos valores totais de pagamentos de salário-família e de obrigações patronais feitos por cada uma daquelas esferas governamentais.

Esse critério justifica-se tendo em vista que, para a educação básica, o sistema, tanto de pagamento de pessoal como de atendimento ao aluno é integrado, isto é, serve a todos os níveis de ensino da educação básica, independentemente da modalidade e do nível considerado. Este procedimento é adotado pela maioria dos países para a alocação dessas despesas, pois, como no Brasil, a separação dessas despesas não é possível diretamente dos dados de contas públicas. Segundo Milla (1998), ao tratar da experiência da participação da Espanha no projeto de indicadores da OCDE, que anualmente é resumido no anuário *Education at a glance* (OECD, 2002), existem algumas dificuldades para distribuir certos tipos de gastos, como, por exemplo, o de pagamento de pessoal e da educação, benefícios a servidores e, isto é feito por meio de estimativas, de uma porcentagem do total que, em princípio, a administração pública deve destinar a esses benefícios. Essas dificuldades já tinham sido apontadas anteriormente por Barro, ao realizar um estudo sobre as informações de financiamento e gastos com educação no âmbito dos países-membros da OCDE (Barro, 1998). Por isso, a OCDE passou a concentrar esforços no sentido de melhorar a qualidade da informação e consequentemente a sua comparabilidade. A estratégia adotada para superar essas dificuldades pela OCDE foi o lançamento do projeto Indicators of Education Systems (Ines), com o objetivo não somente de obter dados de educação para a produção de indicadores educacionais comparáveis entre os países-membros, mas também, de auxiliar os participantes do projeto a desenvolver as capacidades necessárias para a produção da informação. O resultado dessa iniciativa culminou com a primeira publicação *Education at a glance*, em 1991 (Barro, 1998).

A regionalização das despesas do governo federal é feita para permitir a consolidação

¹ Para as definições metodológicas, ver "WEI Specific Data Collection Manual", May 2003. Unesco-UIS OECD Publication.

no âmbito subnacional e a produção dos indicadores por UF, seguindo o conceito de realização da despesa, reflete melhor os recursos alocados em cada um dos sistemas educacionais, e, portanto, possibilitando o cálculo do indicador gasto por aluno.

A categorização dos dados de financiamento e gastos públicos com educação seguem as normas e preceitos constitucionais, tendo como fonte básica a Lei Federal nº 4.320/64 e as diversas atualizações ao longo dos anos. Os conceitos utilizados na apropriação de gastos sociais são a seguir explicitados, para facilitar a análise dos dados, e evitar interpretações ou comparações equivocadas:

- a quantificação dos dados segue o conceito de origem dos recursos, isto é, estão computadas todas as despesas diretas necessárias à prestação dos serviços (pessoal – exceto encargos sociais, outros custeios, benefícios pagos a pessoas ou unidades familiares, investimentos e outras despesas de capital), bem como as transferências de recursos a outras esferas de governo e a entidades privadas e multigovernamentais;
- foram agregadas, sob o título Nacional, aquelas despesas para as quais não se pôde encontrar uma destinação por UF ou mesmo por grande região, bem como as feitas por transferências de numerário para o exterior; sob a rubrica da correspondente região, quando a regionalização do gasto era possível, mas não a sua "estadualização";
- as despesas com pessoal referem-se exclusivamente à remuneração de pessoal ativo, isto é, vencimentos e vantagens fixas e despesas variáveis, pessoal temporário, pagamentos de sentenças judiciais, despesas de exercícios anteriores e indenizações e restituições referentes a pagamentos de pessoal ativo; e
- dispêndios com salário-família, obrigações patronais, outros benefícios e auxílios de natureza previdenciária ou assistencial pagos a servidores, bem como encargos com auxílio-creche, auxílio-refeição ou alimentação, auxílio-transporte ou vale-transporte, contribuição para o Pasep, foram considerados em separado, numa área de atuação social específica, intitulada Benefícios a Servidores Públicos.

A organização do sistema educacional brasileiro é descentralizada com os Estados e municípios, sendo os principais

responsáveis pela oferta e gerenciamento da educação básica, enquanto o governo federal é responsável pela organização da educação superior e, além de oferecer e gerenciar, majoritariamente, o sistema educacional público.

Dessa maneira, a organização das escolas por "grupos" de níveis de ensino reflete na forma de apropriação do gasto público em educação. Como consequência, as despesas tendem a ser contabilizadas a partir da sua natureza, e identificadas, a seguir, pelo programa e subprogramas correspondentes. Se a uma dada despesa corresponder, simultaneamente, a mais de um programa ou subprograma educacional, não refletirá totalmente o gasto da sua categoria. Exemplificando, a despesa com o pagamento de um docente refere-se a seu salário mais benefícios – quando examinada a sua natureza –, mas pode ser identificada como um gasto em qualquer nível de ensino a que este docente esteja vinculado (podendo ser vinculado a mais de um nível de ensino). Do ponto de vista contábil, podem ocorrer duas formas de apropriação desse tipo de despesa: o gasto com o docente pode ser apropriado em algum nível a que o docente esteja vinculado; ou em programa genérico de administração do sistema, caso ele atue em mais de um nível de ensino.

Para superar esse tipo de dificuldade e apresentar os dados de forma a que os indicadores educacionais reflitam o mais coerentemente possível a realidade educacional, o Inep tem adotado uma estratégia de distribuir os gastos da educação básica, para cada tipo de sistema educacional (estadual e municipal), de acordo com pesos definidos a partir do tamanho do sistema (combinação dos respectivos pesos nos níveis de ensino, do número de docentes, número de turmas e total de alunos matriculados). Segundo essa metodologia, coloca-se em uma única conta o gasto com pessoal, sem qualquer associação com o tipo de programa, excetuando-se os de ensino do terceiro grau. A partir desse total, redistribui-se o gasto pelos diversos níveis de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental – inclusive educação de jovens e adultos) e ensino médio (inclusive educação de jovens e adultos).

A partir do ano de 1997, o Ipea deixou de fazer a consolidação das três esferas de governo, passando a cuidar apenas das informações do governo federal, distribuindo-as por Estado da Federação nos anos de 1997

e 1998. Por essa razão, assumiu o Inep/MEC a responsabilidade de alocar por Estados as despesas da União no ano de 1999 e de consolidar os gastos das três esferas de governo para o período em referência.

As fontes de informação são as mesmas que as do período anterior (1994-1996) e a alocação das despesas de Estados e municípios foi tratada por processo de crítica dos dados levantados pelo IBGE/Decna, que permitiu uma melhor alocação de gastos pelos diferentes níveis de educação (infantil, fundamental, superior, etc.). A expansão da amostra para o universo dos municípios brasileiros seguiu a mesma metodologia explicitada anteriormente, apenas com a ampliação da amostra de municípios.

Os gastos com educação formam agregados pela sua finalidade e não pela sua apropriação setorial para ser compatível com a metodologia internacional adotada pela Unesco e OCDE. Dados, muitas vezes considerados pela contabilidade pública como setoriais da educação, são excluídos desse trabalho. Esse trabalho foi iniciado em 1995 pela equipe do Departamento de Política Social do Ipea. O critério adotado para a apropriação do gasto em que se consideram os gastos diretos de cada esfera de governo foi independente da fonte de financiamento. Nos gastos diretos não são incluídos aqueles correspondentes a pagamentos de inativos e pensionistas. As apropriações dos gastos federais e estaduais são censitárias, enquanto os gastos municipais foram estimados por meio de uma amostra representativa por UF de 248 municípios, segundo o seu perfil socioeconômico e demográfico e sua estrutura de gasto social. Nelas são incluídas obrigatoriamente todas as despesas realizadas pelas capitais dos Estados e pelas metrópoles locais, valores esses correspondentes a mais de 50% do total dos gastos municipais. Além disso, somente as transferências líquidas intergovernamentais são incluídas no processo de apropriação, mas quando calculadas pela realização da despesa, e, portanto, pela ótica do gasto, são excluídas do total, para evitar a dupla contagem. Por isso, na metodologia internacional, decidiu-se não incluir gastos com o aparelho do Estado que dá suporte à educação e com os gastos com hospitais universitários, exceto aqueles correspondentes aos gastos educacionais.

Há, também, dados que, tradicionalmente, não são apropriados como gasto com

educação. Neles incluem-se os gastos com obrigações patronais e benefícios aos servidores, aqui excluídos os gastos com inativos e pensionistas, que possuem rubrica própria. Além desses, incluem-se os gastos com bolsas de estudo, merenda escolar e gastos com pesquisas que estão adjuntos aos programas acadêmicos das universidades.

Ressalte-se que os enfoques internacionais partem da lógica de avaliar os *gastos* e não os *custos*, apesar de que tratado de maneira adequada, pode-se inferir acerca do seu *custo*. Assim, internacionalmente, o que se busca avaliar é o total de gasto no sistema educacional. Os gastos por nível de ensino para a educação básica são estimados, tendo em vista que as esferas de governo apropriam o gasto em uma única rubrica de programa educacional, não levando em conta a infra-estrutura, e os docentes que lecionam em mais de um nível de ensino. Assim, os gastos por nível de ensino são valores estatísticos e não-contábeis, pois eles são agregados no seu total por natureza do seu gasto e redistribuído pelos níveis de ensino, proporcionalmente ao tamanho de cada sistema educacional (quanto ao número de docentes, quanto ao número de turmas e quanto ao número de alunos). A razão, para isso, é que a contabilização dos balanços dos governos não é feita *pro rata*.

Avaliação dos gastos com educação no período 1994-1999

O gasto, como porcentagem do PIB, apresenta dois patamares para o período: abaixo de 4% até 1997 e, em 1998 e 1999, em torno de 4,2% do PIB. Este nível de gasto parece refletir o total da destinação legal para o setor educacional (Abrahão, Sadeck, 2002).

Municípios, em que o setor público federal ainda é responsável por uma parcela significativa das despesas nos Estados e/ou recebem verbas do governo federal para programas específicos (e.g. Fundescola), tendem a refletir um porcentual de gasto com educação em relação ao PIB mais alto do que o esperado, já que esse gasto não se reflete no PIB estadual. Isto ocorre nos Estados do AC, AP, TO, MA, PI, RN, PB, AL e SE.

Nota-se que, para as Regiões Norte e Nordeste, o crescimento do gasto em relação ao PIB é mais significativo que nas Regiões Sul e Sudeste, nesse período.

Tabela 1 – Variação percentual do gasto com educação em relação ao PIB

Região	1994	1999	Var (%)
Brasil	3,8	4,3	14,4
Norte	4,5	6,8	51,9
Nordeste	5,2	7,4	41,3
Sudeste	3,2	3,4	7,6
Sul	3,5	3,6	4,9
Centro-Oeste	4,3	5,5	27,9

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

Semelhante resultado obtém-se para o gasto por aluno. Mas, como veremos adiante, como referencial internacional, o gasto por aluno é muito abaixo da maioria dos países,

apesar de o gasto como porcentual do PIB estar nos níveis dos demais países em desenvolvimento (Tabela 16).

**Tabela 2 – Variação percentual do gasto por aluno do ensino fundamental
– Preços correntes**

Região	1994	1999	Var (%)
Brasil	295	691	134,2
Norte	192	569	196,4
Nordeste	164	507	209,1
Sudeste	362	826	128,2
Sul	359	802	123,4
Centro-Oeste	266	839	215,4

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

Comparando, em termos reais, isto é, em preços de 1999, ajustados pelo IPCA

anual, calculado pelo IBGE, tem-se um crescimento bem mais modesto.

**Tabela 3 – Variação percentual do gasto por aluno do ensino fundamental
– Preços de 1999**

Região	1994	1999	Var (%)
Brasil	459	691	50,5
Norte	299	569	90,5
Nordeste	255	507	98,7
Sudeste	563	826	46,6
Sul	559	802	43,6
Centro-Oeste	414	839	102,7

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

Nota: Usaram-se os índices anuais do IPCA para ajustar a preços de 1999.

Dados publicados pelo IBGE (variação de 55,6% - 94/99).

Analisando esses indicadores e comparando os anos de 1998 e 1999, tem-se um quadro bastante diferente, pois os dados

mostram uma estabilização do gasto com educação, isto é, a sua tendência ao não-crescimento real (Tabela 4).

Tabela 4 – Variação percentual do gasto com educação em relação ao PIB

Região	1998	1999	Var (%)
Brasil	4,2	4,3	1,4
Norte	6,8	6,8	-
Nordeste	7,1	7,4	4,2
Sudeste	3,4	3,4	0,6
Sul	3,5	3,6	3,1
Centro-Oeste	5,1	5,5	7,0

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

Isto pode ser visto melhor por meio do gasto por aluno no ensino fundamental, em que o crescimento em valores correntes (Tabela 5) em nível nacional

é de 3,4% reais, há um decréscimo no gasto por aluno para o ensino fundamental de acordo com os dados apresentados na Tabela 6.

**Tabela 5 – Variação percentual do gasto por aluno do ensino fundamental
– Preços correntes**

Região	1998	1999	Var (%)
Brasil	668	691	3,4
Norte	564	569	0,9
Nordeste	465	507	9,0
Sudeste	800	826	3,3
Sul	750	802	6,9
Centro-Oeste	839	839	-

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

**Tabela 6 – Variação percentual do gasto por aluno do ensino fundamental
– Preços de 1999**

Região	1998	1999	Var (%)
Brasil	675	691	2,3
Norte	570	569	-0,2
Nordeste	470	507	7,9
Sudeste	809	826	2,1
Sul	758	802	5,8
Centro-Oeste	848	839	-1,1

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

Nota: Usaram-se os índices anuais do IPCA para ajustar a preços de 1999.

Dados publicados pelo IBGE (variação de 1,089% - 98/99).

O gasto público no ensino fundamental tem aumentado substancialmente nas

redes públicas municipais e diminuído nas redes estaduais (Tabelas 7 e 8).

**Tabela 7 – Variação percentual do gasto estadual com educação
(Em R\$ Mil de 1999)**

Região	1998	1999	Var (%)
Brasil	18.619.131	18.456.238,0	- 0,9
Norte	1.421.480	1.373.006,0	- 3,4
Nordeste	3.275.306	3.371.162,0	2,9
Sudeste	9.234.942	9.198.073,0	- 0,4
Sul	2.829.279	2.768.848,0	- 2,1
Centro-Oeste	1.858.124	1.745.149,0	- 6,1

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

Nota: Usaram-se os índices anuais do IPCA para ajustar a preços de 1999.

Dados publicados pelo IBGE (variação de 1,089% - 98/99).

**Tabela 8 – Variação percentual do gasto municipal com educação
(Em R\$ Mil de 1999)**

Região	1998	1999	Var (%)
Brasil	18.418.480,0	16.108.374,0	- 12,5
Norte	1.406.161,0	1.109.551,0	- 21,1
Nordeste	3.240.009,0	4.304.371,0	32,9
Sudeste	9.135.421,0	6.843.118,0	- 25,1
Sul	2.798.789,0	1.870.240,0	- 33,2
Centro-Oeste	1.838.100,0	650.641,0	- 64,6

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

Nota: Usaram-se os índices anuais do IPCA para ajustar a preços de 1999.

Dados publicados pelo IBGE (variação de 1,089% - 98/99).

Pode-se alegar que isso foi consequência da municipalização do ensino, o que é parcialmente verdade, mas, mesmo assim, quando se compara o gasto por aluno entre as redes de ensino vê-se que, o sistema estadual é maior nas Regiões Norte e Nordeste

do que as municipais, mas muito pouco acima, e significativamente menor nas Regiões Sudeste e Sul. Nacionalmente, o gasto por aluno das redes municipais foi 15% (Tabela 9) maior que o gasto por aluno das redes estaduais.

Tabela 9 – Gasto por aluno no ensino fundamental – 1999

Região	Estadual	Municipal	Var (%)
Brasil	622	718	15,4
Norte	553	548	- 0,9
Nordeste	520	464	- 10,7
Sudeste	663	1.044	57,5
Sul	635	986	55,3
Centro-Oeste	759	835	9,9

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

Observa-se que isto foi uma tendência de 1998 a 1999, como mostram as tabelas, medidas

em preços correntes e em preços de 1999 (Tabelas 10 e 11), ajustados pelo IPCA anual.

Tabela 10 – Gasto por aluno no ensino fundamental (inclui todas as modalidades de ensino) – Em R\$ correntes

Região	1999		1998	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
Brasil	622	718	629	663
Norte	553	548	572	528
Nordeste	520	464	501	416
Sudeste	663	1.044	662	1.034
Sul	635	986	665	836
Centro-Oeste	759	835	817	676

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

Tabela 11 – Gasto por aluno no ensino fundamental (inclui todas as modalidades de ensino) – Em R\$ de 1999

Região	1999		1998	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
Brasil	622	718	634	731
Norte	553	548	564	558
Nordeste	520	464	530	473
Sudeste	663	1.044	676	1.064
Sul	635	986	647	1.004
Centro-Oeste	759	835	774	851

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

IPCA Anual – Dados publicados pelo IBGE (variação de 1,089% - 98/99).

A matrícula no ensino médio tem, nos últimos anos, crescido muito mais que no ensino fundamental. No período 1997-1999, enquanto o crescimento da matrícula nas redes estaduais e municipais do ensino fundamental regular foi de 7,3%, nas mesmas

redes e período, a matrícula do ensino médio regular cresce 28,3%, como se pode ver na Tabela 12.

Com o gasto por aluno não acompanhando esse crescimento de matrícula (Tabela 13).

Tabela 12 – Matrícula nas redes estaduais e municipais – 1997-1999

Região	Fundamental	Médio
1999	32.753.824	6.423.162
1997	30.535.072	5.006.714
Var 97-99 (%)	7,3	28,3

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 13 – Variação percentual do gasto por aluno do ensino médio – Preços correntes

Região	1997	1999	Var (%)
Brasil	670	643	(4,0)
Norte	550	543	(1,3)
Nordeste	552	529	(4,2)
Sudeste	726	679	(6,5)
Sul	630	622	(1,3)
Centro-Oeste	798	811	1,6

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

Na educação superior, o gasto por aluno é determinado por uma combinação de três fatores essenciais: tipo de instituição, pesquisa e esfera de governo. Desta maneira, o gasto por aluno, passa a ter três padrões distintos.

O mais alto, acima de R\$ 10 mil, como nos casos de SP, RS, RJ e DF, em que a educação superior é quase que exclusivamente, oferecida em grandes universidades, em que o gasto com pesquisa é um fator relevante, para a determinação do total do gasto.

Há algumas exceções, como o caso do RN, em que o gasto por aluno para os anos de 1997-1998 é aproximadamente R\$ 14 mil. Isto se deve ao fato de que, neste período, o gasto com sentenças trabalhistas, após decisões judiciais na UFRN, leva a um superdimensionamento desse gasto.

O gasto por aluno intermediário, entre R\$ 5 mil e R\$ 10 mil por aluno, é, normalmente, consequência de uma combinação de gasto com universidades federais e estaduais, e com algumas faculdades municipais isoladas. Estes são os casos, por exemplo, de RO, AM, PA, MA, CE, PB, PE, SE, BA, MG, ES, PR e MT.

O gasto por aluno abaixo de R\$ 5 mil. Pode ser de natureza distinta. Nos Estados do Norte, mais precisamente, nos casos de RR, AP e TO, apesar de serem exclusivamente gastos de universidade federal, provavelmente, quase não possuem gastos com pesquisa e com um limitado programa de pós-graduação. Goiás (R\$ 4.400 por aluno em 1997-1998 e R\$ 5.200 em 1999) possui uma rede de faculdades isoladas estaduais e municipais, representando cerca de 20% do total da matrícula. Santa Catarina (R\$ 2.500 por aluno em 1998 e R\$ 4.400 em 1999), em particular, tem uma rede municipal e estadual, mas principalmente municipal, de universidades e faculdades isoladas – 29.656 alunos matriculados de um total de 50.106 alunos de graduação das instituições públicas para o ano de 1999 – representando mais de 50% do total da matrícula da educação superior do setor público no Estado. Como esses programas são intensivos em programas de graduação, os gastos por aluno tendem a ser baixos.

Independentemente dessas características, vê-se que no período mais recente, o gasto corrente por aluno do setor público nesse nível de ensino tem-se estabilizado e, em termos reais, tende à queda (Tabelas 14 e 15).

**Tabela 14 – Variação percentual do gasto por aluno do superior
– Preços correntes**

Região	1998	1999	Var (%)
Brasil	9.789	9.756	- 0,3
Norte	6.039	6.404	6,0
Nordeste	7.549	6.661	- 11,8
Sudeste	12.874	12.295	- 4,5
Sul	6.216	7.804	25,5
Centro-Oeste	8.654	9.193	6,2

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

**Tabela 15 – Variação percentual do gasto por aluno do ensino superior
– Preços de 1999**

Região	1998	1999	Var (%)
Brasil	9.896	9.756	- 1,4
Norte	6.105	6.404	4,9
Nordeste	7.631	6.661	- 12,7
Sudeste	13.014	12.295	- 5,5
Sul	6.284	7.804	24,2
Centro-Oeste	8.748	9.193	5,1

Fonte: Disoc/Ipea, Decna/IBGE, Inep/MEC.

Nota: Usaram-se os índices anuais do IPCA para ajustar a preços de 1999.

Dados publicados pelo IBGE (variação de 1,089% - 98/99).

A comparação internacional

Desde 1973 a OCDE tem desenvolvido com seus membros esforços em produzir indicadores comparáveis, mas essa iniciativa não resultou em dados concretos (Bottani, Tuijnman, 1994). Essas iniciativas foram retomadas em 1987, culminando com a publicação da

primeira edição da *Education at a glance* em 1991 (Barro, 1998). Esta publicação tem sido atualizada anualmente, com melhorias tanto na cobertura dos dados como na qualidade das informações (Almeida, 2001). Para o ano de 1999, tem-se o seguinte resultado comparativo (Tabela 16) entre diversos países (OECD, 2002):

Tabela 16 – Gasto público com educação – 1998-1999

Gasto público 1998/1999		Gasto/Aluno	
Ajustado para R\$ pela PPP	(%) PIB	Fundamental	Superior
Austrália	5,0	4.178	10.084
Japão	3,5	4.506	8.839
México	4,4	943	4.119
Coréia do Sul	4,1	2.441	4.606
Portugal	5,7	2.991	4.130
Estados Unidos	5,2	5.661	16.529
Média OCDE	5,2	3.637	9.823
Argentina	4,5	1.401	4.821
Brasil	4,3	691	9.756
Chile	4,2	1.463	5.493
Paraguai	4,8	754	4.700

Fonte: *Education at a glance* 2002, OECD.

Os dados mostram que, com exceção do Japão, os gastos públicos nos países desenvolvidos estão na faixa de 5% a 6% do PIB, enquanto nos países em desenvolvimento esse patamar está na faixa de 4% a 5 % do PIB. Ressalte-se que, apesar de os esforços de todos os setores públicos serem compatíveis com os seus níveis de desenvolvimento, quando se analisam os resultados nos níveis de ensino, a disparidade é muito grande. Isso é refletido na diversidade do gasto por aluno. Para os outros países, foi considerado "ensino fundamental" os seis anos da educação básica, de acordo com a metodologia internacional – ISCED 97 (OECD, 1997), denominado de *primary education*. Ressalte-se que o Japão apresenta um gasto total relativamente baixo, mas mantém a qualidade com um gasto por aluno, nesse nível de ensino, acima da média da OCDE. No caso brasileiro, ocorre o contrário. Brasil, Coréia do Sul, Argentina e Chile apresentam gastos totais semelhantes, o mesmo não se pode dizer quando se avalia o gasto por aluno para esse nível de ensino. No caso brasileiro, menor que todos eles.

Quanto ao nível superior, o gasto brasileiro segue a média da OCDE, apesar de os outros países apresentarem como nível superior os programas terciários tanto universitários com não-universitários (ou de curta duração). Este último tende a ter um gasto por aluno muito menor devido à natureza do programa. Por exemplo, na Austrália, o gasto por aluno em programas terciários universitários foi de 7.998 dólares, PP, ou ajustado ao real para R\$ 6.879. Enquanto os programas terciários universitários apresentaram um gasto por aluno de 12.588 dólares, em reais, R\$ 10.825. No Chile, a relação gasto por aluno nos programas universitários e do gasto por aluno nos programas não-universitários (ou de curta duração) foi de 2,16 (R\$ 6.580 para universitário e, R\$ 3.049 para não-universitário).

Comentários finais

Os dados acima demonstram que, por um lado, houve um grande esforço no Brasil de garantir um gasto por educação compatível com o seu nível de desenvolvimento, e

de redistribuição mais equitativa dos recursos medida pelo gasto com educação como porcentual do PIB (7,33% na Região Norte e, 3,39% na Região Sudeste), mas, por outro lado, apresenta um resultado individual, isto é, por aluno, muito aquém do que se espera para um ensino de qualidade, como se pode ver na Tabela 16. Os números também evidenciam que nessa reorganização da distribuição dos recursos, há uma tendência à municipalização do sistema, enquanto que os Estados têm progressivamente diminuído a sua participação relativa no gasto com a educação básica, principalmente, no

ensino fundamental. Essa redução reflete-se não somente no total dos gastos (o que seria natural acontecer, devido ao processo de municipalização do ensino fundamental), mas também no gasto por aluno.

Talvez o maior desafio seja o de encontrar mecanismos que, mesmo com a capacidade limitada de expansão do gasto com educação, possam elevar o gasto por aluno na educação básica, e produzir a melhoria da qualidade do aprendizado que, afinal, é o que qualquer governo deve almejar como resultado da oferta dos serviços públicos educacionais para a população.

Referências bibliográficas

- ABRAHÃO, J.; FERNANDES, M. A. *Sistema de Informações sobre os Gastos Públicos da Área de Educação – SIGPE: Diagnóstico para 1995*. Brasília: Ipea, 1999. (Texto para Discussão, n. 674).
- ABRAHÃO, J.; SADECK, F. *Capacidade de financiamento público ao gasto em educação no Brasil – estimativa para as três esferas de governo para o ano 2000*. Brasília: Ipea, 2002. (Texto para Discussão em preparação).
- ALMEIDA, I. C. A comparação internacional de indicadores de financiamento e gasto com educação. *Em Aberto*, v. 18, n. 74, dez. 2001.
- BARRO, S. *The prospects for developing internationally comparable education finance statistics for Latin American Countries: A Preliminary Assessment*. The World Bank, Sept. 1998. (LCSHD Paper Series).
- BOTTANI N.; TUIJNMAN, A. International Education Indicators: framework, development and Interpretation. In: MAKING Education Count: developing and using international indicators. OECD Publications, Sept. 1994.
- BOTTANI, N. Os indicadores educacionais da OCDE: propósitos, limites e processos de produção. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. *Anais...* Brasília: Inep, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Fundef – Relatório Sintético 1998 – 2002*. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: www.mec.gov.br
- FERNANDES, M. Alice. *Gasto público social, 1994 a 1998 – consolidação das três esferas de governo*. Publicação Iepes. Disponível em: www.iespesbsb.gov.br Acessado em agosto de 2001.
- MACHADO JÚNIOR, J. T.; REIS, H. C. *A Lei 4.320 Comentada*. 24. ed. IBAM, 1991.
- MILLA, J. I. Sistema de indicadores de la OCDE y cuestionarios UOE aplicación de los indicadores de la OCDE: caso España. In: INDICADORES Educativos Comparados en el Mercosur. Chile: Unesco/Preal/Mineduc, Ago. 1998.
- OECD. *Classifying educational programmes: manual for ISCED – 97 Implementation in OECD Countries*. OECD Publications, Nov. 1997.
- OECD. *Education at a glance: 2002 OECD Indicators*. OECD Publications, 2002.

Ivan Castro de Almeida é especialista em políticas públicas e gestão governamental do governo federal e professor da Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AEUDF), tendo participado da elaboração do projeto e dos indicadores educacionais do Mercosul Educacional e das reuniões técnicas dos projetos da Unesco/OCDE, Secab e Cúpula das Américas desde 1997.

ivan@inep.gov.br

Abstract

Providing a consistent time series of finance education indicators for all three levels of government - Federal, State and Local - and making it internationally comparable represents a great challenge, due to the need of dealing with the information in a way that makes it possible to provide a collection of data for the whole government. This work presents a time series from 1994 to 1999 for all three levels of government based on a methodology originally developed by the Institute for Research of Applied Economics (Ipea) to generate indicators on Social Expenditure, in order to face those challenges. Afterwards, it presents most of the results compared among Brazilian regions and with South America as well as with OECD Countries. The goal is to present an alternative in dealing with the finance data in Brazil based on State and Local Balance Sheet Accounts and based on the Integrated Finance Management System for the Federal Government (Siafi).

Keywords: education; expenditure on education; education indicators; expenditure on public education per student; education finance.

Anexo

Tabela 1– Gasto público médio com educação por aluno – 1994

(Continua)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Brasil	370	292	295	314	4.233
Região Norte	239	157	192	215	3.582
Rondônia	176	147	153	180	2.210
Acre	471	343	352	412	6.251
Amazonas	254	145	210	201	4.126
Roraima	358	461	306	239	1.306
Pará	223	136	164	190	4.062
Amapá	322	332	312	268	1.332
Tocantins	200	156	194	276	468
Região Nordeste	207	129	164	219	2.963
Maranhão	157	89	125	238	3.011
Piauí	200	131	164	218	2.833
Ceará	222	148	181	253	2.994
Rio Grande do Norte	274	157	182	209	4.012
Paraíba	257	124	174	267	3.004
Pernambuco	174	111	120	141	2.743
Alagoas	212	125	159	254	2.532
Sergipe	269	199	236	249	2.959
Bahia	201	128	178	232	2.841
Região Sudeste	440	555	362	318	4.155
Minas Gerais	345	298	278	279	4.901
Espírito Santo	428	472	361	306	4.374
Rio de Janeiro	602	309	416	384	6.746
São Paulo	448	817	399	317	2.250
Região Sul	437	422	359	312	3.139
Paraná	387	408	335	262	2.176
Santa Catarina	438	468	347	367	2.413
Rio Grande do Sul	492	375	392	351	5.635

Tabela 1 – Gasto público médio com educação por aluno – 1994

(Conclusão)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Região Centro-Oeste	353	241	266	329	4.649
Mato Grosso do Sul	338	274	266	344	4.457
Mato Grosso	299	229	213	143	4.959
Goiás	170	109	133	198	2.074
Distrito Federal	942	748	720	728	8.878

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Nota: Gastos por nível de ensino incluem todas as suas modalidades.

Tabela 2 – Gasto público médio com educação por aluno – 1995

(Continua)

	Total Geral	Educação Infantil	Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Brasil	661	638	518	565	7.254
Região Norte	438	318	349	393	6.625
Rondônia	372	284	318	457	4.433
Acre	872	637	659	744	10.711
Amazonas	512	408	385	366	9.935
Roraima	717	786	609	424	6.205
Pará	350	212	255	316	6.567
Amapá	568	567	558	410	2.161
Tocantins	470	480	461	548	324
Região Nordeste	413	304	334	410	5.304
Maranhão	307	190	241	383	6.285
Piauí	432	320	365	473	4.941
Ceará	440	320	399	553	3.466
Rio Grande do Norte	592	385	396	405	8.619
Paraíba	495	276	299	388	6.606
Pernambuco	417	356	325	329	4.670
Alagoas	495	339	386	495	8.233
Sergipe	564	428	500	556	5.580
Bahia	347	301	304	385	3.957
Região Sudeste	814	1.146	653	654	7.433
Minas Gerais	770	716	651	640	8.565
Espírito Santo	662	775	579	470	5.430
Rio de Janeiro	992	705	665	743	11.492
São Paulo	794	1.565	655	650	4.578
Região Sul	757	759	598	501	5.796
Paraná	690	641	557	478	4.982
Santa Catarina	765	959	612	570	2.967

Tabela 2 – Gasto público médio com educação por aluno – 1995

(Conclusão)

	Total Geral	Educação Infantil	Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Região Sul	757	759	598	501	5.796
Rio Grande do Sul	813	610	622	476	11.793
Região Centro-Oeste	683	512	556	621	6.707
Mato Grosso do Sul	637	576	522	595	7.262
Mato Grosso	821	688	681	781	6.899
Goiás	406	386	346	358	3.480
Distrito Federal	1.259	646	965	978	11.248

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Tabela 3 – Gasto público médio com educação por aluno – 1996

(Continua)

	Total Geral	Educação Infantil	Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Brasil	714	725	577	627	6.686
Região Norte	460	407	393	432	4.598
Rondônia	435	411	391	442	3.921
Acre	862	728	705	731	9.110
Amazonas	605	541	530	594	3.976
Roraima	676	791	569	414	4.257
Pará	381	323	310	348	5.156
Amapá	447	457	431	328	2.299
Tocantins	369	414	343	347	2.288
Região Nordeste	414	318	327	394	5.717
Maranhão	249	153	192	306	6.043
Piauí	413	290	340	470	5.080
Ceará	404	334	317	337	5.341
Rio Grande do Norte	605	383	388	432	9.853
Paraíba	498	319	316	391	5.847
Pernambuco	387	327	299	325	4.604
Alagoas	460	357	367	481	6.467
Sergipe	589	450	662	570	6.018
Bahia	418	373	360	447	5.176
Região Sudeste	890	1.248	732	753	6.575
Minas Gerais	809	875	694	640	8.252
Espírito Santo	645	820	567	455	4.954
Rio de Janeiro	1.091	875	797	1.161	8.334
São Paulo	892	1.586	749	721	4.936
Região Sul	854	866	725	559	5.293
Paraná	784	723	670	539	5.147
Santa Catarina	761	1.003	633	510	2.603

Tabela 3 – Gasto público médio com educação por aluno – 1996

(Conclusão)

	Total Geral	Educação Infantil	Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Região Sul	854	866	725	559	5.293
Rio Grande do Sul	995	839	842	615	9.944
Região Centro-Oeste	838	808	716	743	6.582
Mato Grosso do Sul	753	744	652	719	6.444
Mato Grosso	860	741	713	656	8.174
Goiás	504	612	444	414	3.406
Distrito Federal	1.701	1.723	1.460	1.415	9.980

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Tabela 4 – Gasto público médio com educação por aluno – 1997

(Continua)

	Total Geral	Educação Infantil	Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Brasil	742	733	542	670	9.399
Região Norte	516	509	423	550	5.690
Rondônia	578	560	522	626	4.316
Acre	923	755	730	884	9.636
Amazonas	634	669	519	736	5.968
Roraima	995	1.049	871	1.049	3.767
Pará	402	407	305	374	6.222
Amapá	673	695	650	611	2.996
Tocantins	428	509	384	489	2.406
Região Nordeste	474	393	351	552	6.982
Maranhão	407	324	319	546	8.040
Piauí	437	345	361	566	4.817
Ceará	462	323	361	543	6.649
Rio Grande do Norte	757	369	381	646	14.288
Paraíba	595	454	354	731	6.995
Pernambuco	477	450	376	557	3.917
Alagoas	520	396	350	1.058	9.423
Sergipe	567	475	463	844	5.872
Bahia	407	438	322	395	6.939
Região Sudeste	946	1.181	689	726	12.193
Minas Gerais	821	852	683	743	8.362
Espírito Santo	633	699	522	615	5.900
Rio de Janeiro	1.020	644	580	996	12.627
São Paulo	1.018	1.542	742	668	14.619
Região Sul	787	624	612	630	5.992
Paraná	790	566	603	594	6.808
Santa Catarina	636	625	481	677	2.604

Tabela 4 – Gasto público médio com educação por aluno – 1997

(Conclusão)

	Total Geral	Educação Infantil	Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Região Sul	787	624	612	630	5.992
Rio Grande do Sul	880	685	699	648	10.343
Região Centro-Oeste	799	698	638	798	7.502
Mato Grosso do Sul	658	553	479	547	10.001
Mato Grosso	776	604	615	895	6.208
Goiás	477	570	383	486	4.422
Distrito Federal	1.778	1.696	1.493	1.473	11.928

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Tabela 5 – Gasto público médio com educação por aluno – 1998

(Continua)

	Total Geral	Educação Infantil	Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Brasil	852	877	668	701	9.789
Região Norte	649	622	564	639	6.039
Rondônia	660	581	598	617	6.086
Acre	1.096	983	959	1.019	8.234
Amazonas	714	678	608	762	6.552
Roraima	1.140	1.123	1.032	1.109	3.906
Pará	564	548	477	504	6.855
Amapá	726	748	701	666	2.947
Tocantins	554	542	524	581	2.170
Região Nordeste	584	516	465	597	7.549
Maranhão	482	427	401	505	8.900
Piauí	550	433	450	600	6.177
Ceará	588	467	493	631	6.017
Rio Grande do Norte	962	465	659	918	14.451
Paraíba	678	565	439	696	7.976
Pernambuco	569	524	449	553	5.752
Alagoas	599	537	479	949	6.997
Sergipe	629	559	529	760	6.967
Bahia	535	637	450	488	7.642
Região Sudeste	1.031	1.263	800	732	12.874
Minas Gerais	875	792	747	760	8.631
Espírito Santo	957	841	865	915	6.770
Rio de Janeiro	1.325	985	877	1.088	15.646
São Paulo	1.029	1.539	800	625	14.320
Região Sul	908	764	750	689	6.216
Paraná	928	719	768	697	7.108
Santa Catarina	749	752	617	684	2.576

Tabela 5 – Gasto público médio com educação por aluno – 1998

(Conclusão)

	Total Geral	Educação Infantil	Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Região Sul	908	764	750	689	6.216
Rio Grande do Sul	985	828	809	682	11.691
Região Centro-Oeste	992	813	839	850	8.654
Mato Grosso do Sul	882	703	733	754	8.482
Mato Grosso	818	650	678	763	7.016
Goiás	520	604	442	432	4.434
Distrito Federal	2.531	2.153	2.228	1.760	17.177

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Tabela 6 – Gasto público médio com educação por aluno – 1999

(Continua)

	Total Geral	Educação Infantil	Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Brasil	879	924	691	643	9.756
Região Norte	653	632	569	543	6.404
Rondônia	758	702	701	625	6.834
Acre	1.126	1.067	973	728	11.169
Amazonas	734	731	634	616	6.858
Roraima	1.094	1.094	1.046	778	3.590
Pará	520	483	432	429	7.246
Amapá	826	950	794	708	3.253
Tocantins	637	721	610	512	2.578
Região Nordeste	616	560	507	529	6.661
Maranhão	493	454	435	512	5.602
Piauí	648	545	563	644	4.293
Ceará	593	498	502	581	5.479
Rio Grande do Norte	914	631	740	784	8.025
Paraíba	697	546	470	456	7.587
Pernambuco	595	575	476	466	5.487
Alagoas	664	514	465	472	13.021
Sergipe	741	688	663	673	5.504
Bahia	581	653	498	479	7.609
Região Sudeste	1.061	1.269	826	679	12.295
Minas Gerais	882	790	742	653	9.371
Espírito Santo	893	1.293	791	487	7.524
Rio de Janeiro	1.345	1.199	930	761	14.491
São Paulo	1.079	1.442	842	684	12.981
Região Sul	979	950	802	622	7.804
Paraná	924	797	734	658	7.464
Santa Catarina	821	992	662	531	4.413

Tabela 6 – Gasto público médio com educação por aluno – 1999

(Conclusão)

	Total Geral	Educação Infantil	Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Região Sul	979	950	802	622	7.804
Rio Grande do Sul	1.141	1.106	958	622	12.270
Região Centro-Oeste	1.014	902	839	811	9.193
Mato Grosso do Sul	1.054	932	854	841	10.488
Mato Grosso	1.028	840	900	861	7.208
Goiás	633	776	563	427	5.212
Distrito Federal	1.914	1.533	1.475	1.440	14.940

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Tabela 7 – Gasto público médio com educação por aluno por nível de dependência administrativa – 1999

(Continua)

		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio			Educação Superior	
		Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Federal	Estadual	Federal	Estadual	
Brasil	729	949	615	553	548	2.240	718	1.577	516	11.992	8.566	
Região Norte	685	615	786	639	672	706	4.065	606	7.020	6.830	4.246	
Rondônia											-	
Acre	913	1.463	786	1.364	3.604	3.604	707	11.166	-	-	-	
Amazonas	757	729	616	613	928	928	604	7.650	3.337	-	-	
Roraima	1.013	1.351	935	1.457	1.495	1.495	745	3.590	-	-	-	
Pará	469	489	386	432	1.616	1.616	393	7.203	7.447	-	-	
Amapá	1.024	882	777	826	-	-	698	3.251	-	-	-	
Tocantins	571	804	485	783	3.664	3.664	488	-	2.480	-	-	
Região Nordeste	698	546	520	464	1.828	1.828	494	9.050	3.739	3.739	3.739	
Maranhão	667	426	544	375	1.227	1.227	536	6.493	3.661	3.661	3.661	
Piauí	767	470	702	435	1.116	1.116	624	7.609	1.439	1.439	1.439	
Ceará	685	496	597	435	3.291	3.291	551	10.037	2.284	2.284	2.284	
Rio Grande do Norte	1.004	598	849	552	1.362	1.362	779	10.236	1.977	1.977	1.977	
Paraíba	512	556	416	451	2.612	2.612	401	9.653	2.653	2.653	2.653	
Pernambuco	532	578	409	484	1.735	1.735	409	7.494	5.865	5.865	5.865	
Alagoas	497	515	377	441	1.096	1.096	377	15.866	3.224	3.224	3.224	
Sergipe	872	610	690	558	1.671	1.671	638	5.454	-	-	-	
Bahia	546	658	439	512	2.500	2.500	431	9.313	6.126	6.126	6.126	
Região Sudeste	819	1.284	663	1.044	1.906	1.906	650	13.644	13.228	13.228	13.228	
Minas Gerais	686	795	666	814	1.215	1.215	635	12.166	1.429	1.429	1.429	
Espírito Santo	570	1.321	468	1.169	1.694	1.694	425	8.138	33.020	33.020	33.020	
Rio de Janeiro	883	1.270	690	1.029	2.242	2.242	682	13.111	19.311	19.311	19.311	
São Paulo	1.576	1.442	673	1.233	3.296	3.296	664	32.132	14.180	14.180	14.180	
Região Sul	684	1.011	635	986	1.364	1.364	603	11.152	7.009	7.009	7.009	
Paraná	814	797	668	801	690	690	10.382	10.382	10.382	10.382	10.382	
Santa Catarina	560	1.083	466	894	2.057	2.057	490	9.945	8.922	8.922	8.922	

Tabela 7 - Gasto público médio por aluno com educação por nível de dependência administrativa - 1999

(Conclusão)

	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio			Educação Superior	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Federal	Estadual	Federal	Estadual	
Região Sul	684	1.011	635	986	1.364	603	11.152	7.009			
Rio Grande do Sul	729	1.362	706	1.248	1.664	592	11.996	-			
Região Centro-Oeste	837	935	759	835	4.864	740	11.724	2.292			
Mato Grosso do Sul	948	930	813	883	3.689	821	12.146	3.637			
Mato Grosso	982	830	892	830	2.363	819	9.072	3.285			
Goiás	410	994	369	815	2.194	382	8.827	1.403			
Distrito Federal	1.536	-	1.268	-	15.323	1.251	14.940	-			

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Nota: Gastos por nível de ensino incluem todas as suas modalidades.

Tabela 8 – Despesa com educação por nível e dependência administrativa – 1994 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continua)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Brasil	13.554.768	1.270.384	8.142.956	1.262.814	2.878.614
Federal	3.314.980	2.054	811.371	171.941	2.329.615
Estadual	6.461.175	297.725	4.657.442	1.004.940	501.069
Municipal	3.778.612	970.605	2.674.143	85.934	47.929
Região Norte	794.033	71.178	486.654	60.488	175.714
Federal	192.989	38.497	33.265	5.536	154.189
Estadual	449.018	32.681	334.567	54.430	21.525
Municipal	152.026		118.822	522	
Rondônia	55.678	4.046	40.086	4.314	7.231
Federal	9.244		1.742		271
Estadual	32.186	2.594	25.615		3.978
Municipal	14.248	1.453	12.729		66
Acre	64.781	3.406	40.029	4.643	16.704
Federal	17.522		718		101
Estadual	38.781	2.773	31.588		4.421
Municipal	8.477	633	7.723		122
Amazonas	169.197	17.215	100.426	12.304	39.253
Federal	34.507		7.848		1.393
Estadual	96.017	9.650	61.468		10.911
Municipal	38.673	7.564	31.109		25.266
Roraima	26.925	3.862	17.182	1.794	4.088
Federal	5.135		940		107
Estadual	18.162	1.652	14.823		1.687
Municipal	3.628	2.210	1.418		
Pará	366.385	33.532	202.475	25.454	104.923
Federal	121.606		19.532		3.249
Estadual	176.172	15.631	132.416		22.027
Municipal	68.607	17.902	50.528		178

Tabela 8 – Despesa com educação por nível e dependência administrativa – 1994 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

		Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Amapá		39.648	4.513	29.386	3.673	2.076
Federal		2.512		376	61	2.076
Estadual		29.370	3.432	22.326	3.613	
Municipal		7.766	1.081	6.685		
Tocantins		71.419	4.604	57.070	8.306	1.439
Federal		2.463		2.108	355	
Estadual		58.330	2.765	46.332	7.794	1.439
Municipal		10.626	1.839	8.630	157	
Região Nordeste		2.340.426	261.404	1.364.223	166.711	548.089
Federal		631.983		156.498	26.571	448.914
Estadual		1.057.373	90.752	744.167	123.383	99.071
Municipal		651.070	170.652	463.558	16.758	103
Maranhão		238.793	20.845	148.519	20.035	49.394
Federal		50.686		12.351	2.221	36.114
Estadual		130.791	9.565	91.492	16.454	13.280
Municipal		57.316	11.281	44.676	1.359	
Piauí		143.282	16.242	89.152	8.485	29.403
Federal		39.426		9.048	1.155	29.224
Estadual		71.743	8.744	55.709	7.111	179
Municipal		32.112	7.498	24.395	219	
Ceará		362.305	63.927	194.864	23.505	80.009
Federal		71.861		17.547	3.177	51.137
Estadual		166.859	18.203	101.423	18.361	28.872
Municipal		123.585	45.724	75.893	1.968	
Rio Grande do Norte		174.455	11.843	87.690	13.516	61.406
Federal		70.720		12.897	2.804	55.018
Estadual		65.716	5.082	44.557	9.688	6.388
Municipal		38.019	6.761	30.236	1.023	

Tabela 8 – Despesa com educação por nível e dependência administrativa – 1994 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Paraíba	220.425	26.407	97.896	15.340	80.783
Federal	89.272		15.291	3.249	70.732
Estadual	85.921	9.378	54.840	11.652	10.051
Municipal	45.232	17.029	27.764	439	
Pernambuco	322.678	23.018	170.433	26.536	102.691
Federal	116.377		22.007	4.509	89.860
Estadual	130.630	10.871	88.829	18.202	12.728
Municipal	75.672	12.147	59.597	3.825	103
Alagoas	109.226	7.364	67.530	4.883	29.449
Federal	42.963		12.251	1.288	29.423
Estadual	31.966	2.305	26.816	2.820	26
Municipal	34.298	5.059	28.463	775	
Sergipe	117.872	12.052	80.684	7.515	17.621
Federal	26.180		7.699	863	17.619
Estadual	59.812	4.898	49.378	5.533	2
Municipal	31.880	7.154	23.607	1.119	
Bahia	624.819	79.706	404.621	43.160	97.333
Federal	97.928		24.572	3.568	69.788
Estadual	313.935	21.706	231.123	33.562	27.545
Municipal	212.956	58.000	148.926	6.030	
Nordeste (Geral)	26.570		22.834	3.736	
Federal	26.570		22.834	3.736	
Estadual					
Municipal					
Região Sudeste	6.304.504	740.331	3.881.674	642.660	1.039.839
Federal	875.853		124.388	32.331	719.134
Estadual	3.378.061		2.457.212	546.363	273.513
Municipal	2.050.590		639.358	1.300.074	47.192

Tabela 8 – Despesa com educação por nível e dependência administrativa – 1994 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

		Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Minas Gerais	1.399.226	105.138	907.955	104.653	281.481	
Federal	322.078		38.899		5.582	277.597
Estadual	657.491	43.123	534.505	76.695	3.168	
Municipal	419.658	62.015	334.551	22.376	716	
Esírito Santo	303.701	34.182	194.873	26.460	48.186	
Federal	60.004		10.665		1.909	47.430
Estadual	141.489	8.473	112.238	20.089	689	
Municipal	102.208	25.709	71.970	4.462	67	
Rio de Janeiro	1.249.235	85.941	609.563	101.957	451.774	
Federal	373.972		45.402		18.045	310.524
Estadual	433.387	28.438	188.703	75.001		141.245
Municipal	441.876	57.503	375.457	8.911	4	
São Paulo	3.352.341	515.070	2.169.284	409.590	258.398	
Federal	119.799		29.422		6.795	83.582
Estadual	2.145.694	20.939	1.621.766	374.578	128.411	
Municipal	1.086.848	494.131	518.096	28.216	46.405	
Região Sul	2.248.399	149.948	1.429.292	206.482	462.677	
Federal	418.889		45.133		12.084	361.672
Estadual	1.024.439	35.233	697.816	191.019	100.371	
Municipal	805.071	114.715	686.343	3.378	635	
Paraná	815.182	39.602	543.941	82.268	149.371	
Federal	84.204		11.859		4.343	68.003
Estadual	373.321	1.779	212.390	77.784	81.368	
Municipal	357.656	37.824	319.692	141		
Santa Catarina	500.858	67.444	291.905	43.753	97.756	
Federal	99.494		14.100		3.208	82.187
Estadual	239.791	12.865	172.332	39.203	15.391	
Municipal	161.573	54.579	105.472	1.343	177	

Tabela 8 – Despesa com educação por nível e dependência administrativa – 1994 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Conclusão)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Rio Grande do Sul	932.359	42.902	593.446	80.461	215.551
Federal	235.190		19.174	4.534	211.482
Estadual	411.327	20.589	313.093	74.033	3.612
Municipal	285.842	22.312	261.179	1.894	457
Região Centro-Oeste	916.791	45.469	550.805	95.669	224.848
Federal	244.653		21.779	4.614	218.259
Estadual	552.284	32.271	423.679	89.745	6.589
Municipal	119.855	13.199	105.347	1.310	
Mato Grosso do Sul	163.287	8.447	103.474	18.961	32.404
Federal	34.201		1.428	369	32.404
Estadual	89.912	3.870	68.390	17.652	
Municipal	39.174	4.577	33.656	941	
Mato Grosso	163.804	8.163	95.082	7.736	52.824
Federal	58.897		7.524	1.472	49.901
Estadual	42.954	2.476	31.411	6.144	2.923
Municipal	61.954	5.687	56.147	120	
Goiás	195.949	10.700	121.850	23.579	39.821
Federal	49.580		11.009	2.416	36.155
Estadual	127.642	7.765	95.297	20.914	3.666
Municipal	18.727	2.935	15.543	248	
Distrito Federal	393.751	18.159	230.399	45.393	99.800
Federal	101.975		1.817	358	99.800
Estadual	291.776	18.159	228.582	45.035	
Nacional	950.614	2.054	430.309	90.804	427.447

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Nota: Gastos por nível de ensino incluem todas as suas modalidades.

Tabela 9 – Despesa com educação por nível e dependência administrativa – 1995 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continua)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Brasil	25.199.272	2.787.294	14.952.030	2.377.893	5.082.055
Federal	5.081.854		877.614	196.036	4.008.203
Estadual	12.303.117	547.871	8.782.154	2.000.725	972.367
Municipal	7.814.301	2.239.423	5.292.261	181.133	101.485
Região Norte	1.489.941	148.167	901.825	119.399	320.550
Federal	363.743		71.835	12.458	279.450
Estadual	839.430	79.272	613.274	105.784	41.100
Municipal	286.768	68.895	216.716	1.157	
Rondônia	118.073	8.238	82.994	10.900	15.940
Federal	20.068		3.578	551	15.940
Estadual	83.717	6.503	66.916	10.298	
Municipal	14.287	1.736	12.500	52	
Acre	122.816	7.043	75.241	9.471	31.062
Federal	32.812		1.523	228	31.062
Estadual	75.087	5.664	60.394	9.029	
Municipal	14.917	1.379	13.324	214	
Amazonas	361.126	49.906	192.533	26.947	91.740
Federal	73.712		15.236	3.115	55.362
Estadual	200.844	24.049	116.584	23.833	36.379
Municipal	86.570	25.857	60.713		
Roraima	55.661	7.091	35.189	3.968	9.413
Federal	14.653		4.663	577	9.413
Estadual	34.323	3.529	27.403	3.391	
Municipal	6.685	3.562	3.123		
Pará	583.529	52.846	321.499	42.563	166.621
Federal	208.091		38.474	6.537	163.080
Estadual	277.542	27.298	210.876	35.827	3.541
Municipal	97.896	25.548	72.149	199	

Tabela 9 – Despesa com educação por nível e dependência administrativa – 1995 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Amapá	72.179	8.278	52.952	6.356	4.594
Federal	5.740			165	4.594
Estadual	49.169	6.153	36.826	6.191	
Municipal	17.270	2.126	15.145		
Tocantins	172.747	14.764	138.144	18.658	1.180
Federal	4.857		4.107	750	
Estadual	118.748	6.076	94.275	17.216	1.180
Municipal	49.142	8.688	39.762	692	
Região Norte (Geral)	3.810		3.273	537	
Federal	3.810		3.273	537	
Estadual					
Municipal					
Região Nordeste	4.803.533	567.533	2.915.639	345.132	975.229
Federal	1.107.613		212.131	36.671	858.812
Estadual	2.120.911	179.946	1.560.640	264.118	116.207
Municipal	1.575.008	387.587	1.142.868	44.343	210
Maranhão	474.122	44.461	290.138	34.489	105.033
Federal	105.341		17.548	3.035	84.758
Estadual	225.606	15.721	161.649	27.961	20.275
Municipal	143.174	28.740	110.941	3.492	
Piauí	309.478	38.673	198.714	18.291	53.799
Federal	67.475		12.847	1.703	52.925
Estadual	157.082	18.751	121.369	16.088	874
Municipal	84.921	19.922	64.498	500	
Ceará	717.757	127.686	441.338	53.751	94.982
Federal	124.190		25.795	4.541	93.854
Estadual	339.554	40.463	253.538	44.635	917
Municipal	254.013	87.222	162.006	4.575	210

Tabela 9 – Despesa com educação por nível e dependência administrativa – 1995 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Rio Grande do Norte	381.317	29.841	192.384	26.561	132.531
Federal	137.280		18.554	3.997	114.730
Estadual	141.106	10.537	92.782	19.986	17.801
Municipal	102.931	19.304	81.049	2.578	
Paraíba	423.519	57.438	169.189	21.026	175.866
Federal	181.224		20.161	4.219	156.845
Estadual	122.418	12.930	74.812	15.655	
Municipal	119.877	44.508	74.216	1.152	
Pernambuco	781.353	75.663	464.202	64.662	176.826
Federal	190.055		34.558	7.318	148.179
Estadual	294.584	24.263	199.441	42.233	
Municipal	296.714	51.400	230.203	15.112	
Alagoas	272.943	20.408	176.485	13.396	62.655
Federal	80.701		20.153	2.183	58.365
Estadual	99.894	6.793	80.130	8.681	
Municipal	92.348	13.615	76.202	2.532	
Sergipe	246.487	25.518	170.560	16.813	33.596
Federal	47.690		12.592	1.502	33.596
Estadual	131.831	10.498	108.402	12.931	
Municipal	66.966	15.020	49.567	2.380	
Bahia	1.174.156	147.845	793.422	92.949	139.940
Federal	151.256		30.718	4.979	115.559
Estadual	608.835	39.989	468.517	75.948	
Municipal	414.065	107.856	294.187	12.022	
R. Nordeste (Geral)	22.400		19.206	3.193	
Federal	22.400		19.206	3.193	
Estadual					
Municipal					

Tabela 9 – Despesa com educação por nível e dependência administrativa – 1995 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

		Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Região Sudeste	12.460.847	1.698.847	7.502.391	1.358.568	1.901.041	
Federal	1.508.424		222.873	60.831	1.224.720	
Estadual	6.793.419	184.161	4.860.515	1.173.383	575.359	
Municipal	4.159.004	1.514.685	2.419.003	124.353	100.962	
Minas Gerais	3.179.537	249.178	2.153.932	262.084	514.344	
Federal	572.493		58.735	8.813	504.945	
Estadual	1.659.422	92.054	1.355.098	203.317	8.953	
Municipal	947.622	157.124	740.098	49.954	446	
Espírito Santo	470.175	55.561	310.029	43.553	61.031	
Federal	84.702		20.044	3.785	60.873	
Estadual	219.163	13.232	173.085	32.686	159	
Municipal	166.310	42.329	116.899	7.081		
Rio de Janeiro	2.386.347	220.433	1.156.672	209.380	799.862	
Federal	686.434		104.608	38.007	543.820	
Estadual	919.342	77.090	429.999	156.230	256.023	
Municipal	780.571	143.344	622.066	15.142	19	
São Paulo	6.409.074	1.173.674	3.869.061	840.534	525.804	
Federal	149.081		26.788	7.210	115.083	
Estadual	3.995.492	1.786	2.902.332	781.150	310.224	
Municipal	2.264.500	1.171.888	939.940	52.175	100.497	
R. Sudeste (Geral)	15.714		12.697	3.017		
Federal	15.714		12.697	3.017		
Estadual						
Municipal						
Região Sul	3.932.137	273.739	2.386.886	341.138	930.374	
Federal	839.467		106.936	28.931	703.600	
Estadual	1.645.542	50.374	1.063.481	305.225	226.462	
Municipal	1.447.128	223.365	1.216.468	6.982	312	

Tabela 9 – Despesa com educação por nível e dependência administrativa – 1995 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Paraná	1.451.610	62.237	904.570	149.968	334.835
Federal	179.607		19.669	7.228	152.709
Estadual	715.717	3.257	387.815	142.519	182.126
Municipal	556.286	58.981	497.086	220	
Santa Catarina	897.415	139.319	516.962	71.431	169.702
Federal	163.108	27.661	6.606	128.841	
Estadual	380.563	19.557	258.499	61.738	40.769
Municipal	353.744	119.763	230.803	3.087	92
Rio Grande do Sul	1.560.592	72.182	947.761	114.811	425.837
Federal	474.232		42.014	10.169	422.050
Estadual	549.262	27.560	417.167	100.967	3.567
Municipal	537.097	44.622	488.580	3.675	220
Região Sul (Geral)	22.520		17.593	4.927	
Federal	22.520		17.593	4.927	
Estadual					
Municipal					
Região Centro-Oeste	1.782.262	99.008	1.143.653	190.876	348.724
Federal	532.052		162.204	34.364	335.484
Estadual	903.816	54.118	684.244	152.214	13.240
Municipal	346.393	44.890	297.205	4.298	
Mato Grosso do Sul	304.482	18.204	199.614	33.620	53.045
Federal	56.838		2.986	807	53.045
Estadual	151.217	6.530	113.920	30.767	
Municipal	96.427	11.674	82.708	2.046	
Mato Grosso	467.930	26.932	314.083	44.912	82.003
Federal	94.404		16.229	3.290	74.885
Estadual	269.127	16.484	204.137	41.388	7.118
Municipal	104.398	10.448	93.716	234	

Tabela 9 – Despesa com educação por nível e dependência administrativa – 1995 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Conclusão)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Goiás	461.884	37.464	308.931	45.916	69.573
Federal	87.316		19.351	4.515	63.451
Estadual	229.000	14.695	168.800	39.383	6.122
Municipal	145.567	22.768	120.781	2.018	
Distrito Federal	532.260	16.409	308.230	63.518	144.105
Federal	277.788		110.842	22.842	144.105
Estadual	254.472	16.409	197.387	40.676	
Municipal					
Centro-Oeste (Geral)	15.706		12.795	2.911	
Federal	15.706		12.795	2.911	
Estadual					
Municipal					
Nacional	730.553				
			101.635	22.781	606.137

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Nota: Gastos por nível de ensino incluem todas as suas modalidades.

Tabela 10 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1996 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continua)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Brasil	29.672.859	3.246.396	18.160.949	3.014.781	5.250.732
Federal	5.039.122	66	778.360	176.777	4.083.919
Estadual	15.226.328	623.138	11.017.287	2.625.810	960.093
Municipal	9.407.409	2.623.192	6.365.302	212.194	206.721
Região Norte	1.753.236	201.991	1.141.520	153.266	
Federal	323.034		70.479	12.279	256.459
Estadual	1.043.805	104.268	783.996	139.358	240.276
Municipal	386.397	97.723	287.046	1.628	16.183
Rondônia	162.160	11.067	118.699	16.930	
Federal	22.157		5.698	995	15.464
Estadual	114.298	8.283	90.256	15.759	15.464
Municipal	25.704	2.784	22.744	176	
Acre	137.358	8.725	90.767	11.447	
Federal	28.805		2.060	326	26.419
Estadual	86.622	6.718	68.987	10.917	26.419
Municipal	21.931	2.007	19.720	204	
Amazonas	462.243	60.916	295.153	48.159	
Federal	72.653		16.369	3.435	58.014
Estadual	295.671	33.723	212.239	44.543	52.848
Municipal	93.919	27.193	66.545	181	5.166
Roraima	63.320	8.179	39.120	4.977	
Federal	17.626		5.788	794	11.044
Estadual	38.704	4.950	29.680	4.074	11.044
Municipal	6.990	3.229	3.652	109	
Pará	712.834	92.252	438.345	51.251	130.986
Federal	166.942		32.239	5.115	129.589
Estadual	375.019		41.055	287.027	45.540
Municipal	170.872		51.197	119.079	597

Tabela 10 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1996 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Amapá	67.374	7.486	48.784	6.191	4.912
Federal	6.657		1.466	280	4.912
Estadual	41.935	5.026	30.997	5.912	
Municipal	18.782	2.460	16.322		
Tocantins	147.895	13.365	110.609	14.302	9.620
Federal	8.141		6.815	1.326	
Estadual	91.556	4.512	64.810	12.614	9.620
Municipal	48.198	8.853	38.984	362	
Região Norte (Geral)	52		44	8	
Federal	52		44	8	
Estadual					
Municipal					
Região Nordeste	5.189.072	577.197	3.128.840	373.355	1.109.680
Federal	1.194.697		258.505	44.473	891.718
Estadual	2.330.910	172.811	1.688.274	283.096	186.729
Municipal	1.663.465	404.386	1.182.061	45.785	31.233
Maranhão	408.041	42.826	239.685	29.057	96.473
Federal	98.316		20.589	3.438	74.289
Estadual	193.439	13.389	135.277	22.589	22.184
Municipal	116.286	29.437	83.819	3.030	
Piauí	337.086	38.067	213.817	20.538	64.664
Federal	85.212		18.900	2.234	64.077
Estadual	192.052	21.763	151.763	17.939	587
Municipal	59.822	16.303	43.154	364	
Ceará	751.722	105.581	440.123	42.343	163.675
Federal	147.501		37.571	6.168	103.762
Estadual	286.030	14.161	182.066	29.890	59.913
Municipal	318.191	91.419	220.486	6.285	

Tabela 10 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1996 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Rio Grande do Norte	422.271	28.998	208.017	30.768	154.488
Federal	144.087		20.440	4.187	119.459
Estadual	189.281	11.929	118.124	24.199	35.029
Municipal	88.903	17.068	69.453	2.382	
Paraíba	460.072	61.687	199.410	27.931	171.044
Federal	184.126		26.586	5.869	151.671
Estadual	147.756	15.151	92.755	20.478	19.373
Municipal	128.190	46.536	80.070	1.584	
Pernambuco	780.971	65.598	468.402	68.624	178.347
Federal	197.940		44.559	9.460	143.920
Estadual	318.368	20.429	217.364	46.148	34.427
Municipal	264.663	45.169	206.479	13.015	
Alagoas	277.363	23.953	182.706	14.162	56.542
Federal	79.931		21.116	2.324	56.492
Estadual	105.981	7.719	88.476	9.736	50
Municipal	91.451	16.234	73.114	2.103	
Sergipe	275.674	26.883	242.709	19.980	37.735
Federal	55.424		17.284	1.951	37.735
Estadual	151.691	11.791	136.696	15.432	
Municipal	68.559	15.092	88.729	2.596	
Bahia	1.466.567	183.606	977.609	118.640	186.712
Federal	192.855		45.012	7.530	140.313
Estadual	746.313	56.478	577.984	96.685	15.166
Municipal	527.399	127.128	354.614	14.425	31.233
R. Nordeste (Geral)	9.305		7.994	1.312	
Federal	9.305		7.994	1.312	
Estadual					
Municipal					

Tabela 10 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1996 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Região Sudeste	14.794.507	1.968.447	9.087.996	1.747.958	1.990.106
Federal	1.602.939	226.375	64.485	1.535.443	1.312.079
Estadual	8.232.078	192.157	5.995.523	1.486.098	508.955
Municipal	4.959.490	1.776.290	2.479.492	309.225	169.072
Minas Gerais	3.615.581	303.553			523.312
Federal	570.963		55.025	8.681	507.258
Estadual	1.823.056	52.510	1.516.357	239.216	14.973
Municipal	1.221.562	251.043	908.110	61.328	1.081
Espírito Santo	497.212	60.902	329.297	47.512	59.501
Federal	93.028		28.232	5.549	59.246
Estadual	221.511	12.300	174.631	34.325	255
Municipal	182.672	48.602	126.434	7.637	
Rio de Janeiro	2.879.776	283.767	1.524.377	370.940	700.693
Federal	729.739		106.937	40.385	582.417
Estadual	1.393.789	126.360	835.027	315.348	117.054
Municipal	756.248	157.407	582.413	15.207	1.222
São Paulo	7.801.938	1.320.226	4.754.830	1.020.282	706.601
Federal	209.209		36.180	9.871	163.158
Estadual	4.793.722	987	3.469.508	946.553	376.673
Municipal	2.799.008	1.319.238	1.249.142	63.858	166.769
Região Sul	4.811.514	333.312	3.094.044	451.515	932.643
Federal	807.954		95.811	26.390	685.753
Estadual	2.137.963	67.422	1.414.877	415.190	240.474
Municipal	1.865.596	265.890	1.583.356	9.934	6.416
Paraná	1.828.859	81.870	1.191.276	200.282	355.431
Federal	180.661		21.324	8.062	151.275
Estadual	906.013	5.071	505.620	191.166	204.156
Municipal	742.185	76.799	664.333	1.053	

Tabela 10 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1996 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Santa Catarina	983.908	145.443	584.240	81.073	173.152
Federal	182.337		35.357	8.663	138.317
Estadual	403.276	20.330	279.603	68.508	34.835
Municipal	398.295	125.113	269.280	3.901	
Rio Grande do Sul	1.998.747	106.000	1.318.527	170.160	404.060
Federal	444.956		39.131	9.665	396.161
Estadual	828.674	42.022	629.653	155.515	1.483
Municipal	725.117	63.978	649.743	4.980	6.416
Região Centro-Oeste	2.479.140	165.383	1.663.026	278.354	372.377
Federal	465.108			81.667	18.816
Estadual	1.481.571	86.480	1.134.617	252.723	7.752
Municipal	532.461	78.904	446.742	6.816	
Mato Grosso do Sul	389.122	24.444	269.651	44.790	50.238
Federal	66.022		12.428	3.356	50.238
Estadual	190.208	8.117	143.376	38.715	
Municipal	132.892	16.327	113.846	2.719	
Mato Grosso	523.798	27.676	348.487	46.607	101.028
Federal	140.160		33.235	7.151	99.774
Estadual	230.838	11.400	179.551	38.633	1.254
Municipal	152.800	16.276	135.701	823	
Goiás	653.944	65.298	451.047	63.845	73.754
Federal	100.693		26.996	6.442	67.256
Estadual	306.481	18.997	226.856	54.130	6.498
Municipal	246.769	46.301	197.194	3.274	
Distrito Federal	912.277	47.966	593.841	123.113	147.357
Federal	158.233		9.008	1.868	147.357
Estadual	754.044	47.966	584.833	121.245	
Municipal					

(Conclusão)

Tabela 10 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1996 (Em R\$ 1.000 correntes)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Nacional	645.390	66	45.523	10.333	589.467

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Nota: Gastos por nível de ensino incluem todas as suas modalidades.

Tabela 11 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1997 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continua)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Brasil	32.504.836	3.453.466	17.789.894	3.655.588	7.605.888
Federal	5.627.909	4.064	383.929	504.464	4.735.452
Estadual	15.803.794	465.337	9.861.570	2.847.342	2.629.544
Municipal	11.073.133	2.984.065	7.544.395	303.781	240.892
Região Norte	2.131.580	263.632	1.332.073	226.751	309.125
Federal	353.672	616	32.133	45.303	275.619
Estadual	1.151.824	96.710	843.075	178.533	33.506
Municipal	626.085	166.306	456.864	2.915	0
Rondônia	222.766	16.678	161.244	26.474	18.370
Federal	23.105	9	2.707	2.019	18.370
Estadual	148.987	10.858	114.458	23.671	0
Municipal	50.674	5.811	44.079	784	0
Acre	171.513	11.012	109.203	15.943	35.355
Federal	36.835	21	1.457	1	35.355
Estadual	107.425	8.361	83.440	15.624	0
Municipal	27.254	2.630	24.306	318	0
Amazonas	502.903	67.688	308.840	63.623	62.753
Federal	80.940	82	5.657	16.966	58.235
Estadual	269.214	19.780	198.400	46.517	4.518
Municipal	152.749	47.827	104.783	140	0
Roraima	104.673	11.931	65.929	15.901	10.912
Federal	18.221	30	1.257	6.021	10.912
Estadual	80.946	9.696	61.372	9.878	0
Municipal	5.506	2.204	3.299	2	0
Pará	832.298	124.481	475.464	67.240	165.113
Federal	182.551	449	16.759	18.100	147.243
Estadual	336.552	30.627	240.087	47.968	17.870
Municipal	313.195	93.405	218.618	1.172	0

Tabela 11 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1997 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Amapá	120.116	13.852	85.541	15.222	5.501
Federal	6.495	9	968	16	5.501
Estadual	97.057	11.363	70.489	15.205	0
Municipal	16.564	2.480	14.084	0	0
Tocantins	177.312	17.990	125.852	22.349	11.121
Federal	5.526	16	3.328	2.179	3
Estadual	111.643	6.025	74.830	19.670	11.118
Municipal	60.143	11.949	47.694	500	0
Região Nordeste	6.476.848	705.442	3.704.688	610.093	1.456.625
Federal	1.411.795	774	118.368	145.952	1.146.702
Estadual	2.679.013	147.741	1.852.927	377.942	300.403
Municipal	2.386.040	556.927	1.733.394	86.199	9.520
Maranhão	735.497	91.825	444.486	61.781	137.405
Federal	142.376	44	14.260	14.179	113.894
Estadual	245.225	15.585	171.140	35.543	22.958
Municipal	347.896	76.197	259.086	12.060	553
Piauí	373.368	41.777	243.591	25.829	62.170
Federal	68.701	50	7.850	8.753	52.049
Estadual	164.821	12.157	126.734	16.005	9.925
Municipal	139.845	29.571	109.007	1.072	196
Ceará	968.507	102.416	570.987	88.602	206.501
Federal	178.964	4	20.839	17.324	140.798
Estadual	449.320	16.820	304.166	62.914	65.420
Municipal	340.223	85.592	245.982	8.365	283
Rio Grande do Norte	582.916	29.363	225.660	50.483	277.410
Federal	280.584	194	5.214	14.824	260.352
Estadual	198.228	7.735	141.263	32.324	16.906
Municipal	104.105	21.434	79.183	3.336	152

Tabela 11 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1997 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Paraíba	606.808	74.240	263.711	60.746	208.111
Federal	217.134	32	8.624	21.763	186.715
Estadual	224.732	17.818	149.340	36.414	21.160
Municipal	164.941	56.390	105.746	2.569	235
Pernambuco	1.007.591	87.222	617.446	127.955	174.968
Federal	168.946	182	19.546	30.314	118.903
Estadual	427.734	13.893	291.071	73.353	49.417
Municipal	410.911	73.147	306.829	24.287	6.648
Alagoas	351.060	28.067	196.732	33.697	92.564
Federal	112.482	37	5.671	18.390	88.385
Estadual	91.793	5.439	73.066	9.325	3.964
Municipal	146.784	22.591	117.995	5.983	215
Sergipe	290.442	35.122	181.054	34.591	39.675
Federal	55.806	0	4.530	11.700	39.576
Estadual	149.736	13.727	116.262	19.747	0
Municipal	84.900	21.395	60.262	3.144	99
Bahia	1.560.660	215.409	961.021	126.409	257.821
Federal	186.801	232	31.833	8.706	146.030
Estadual	727.424	44.569	479.884	92.318	110.653
Municipal	646.435	170.608	449.304	25.385	1.138
Região Sudeste	16.055.153	2.062.829	8.488.675	1.893.246	3.610.402
Federal	1.815.855	1.566	122.310	202.755	1.489.224
Estadual	8.180.618	86.216	4.698.555	1.494.954	1.900.893
Municipal	6.058.680	1.975.047	3.667.810	195.537	220.285
Minas Gerais	3.821.691	310.014	2.496.517	420.042	595.118
Federal	646.356	133	29.948	48.567	567.708
Estadual	1.851.126	20.642	1.505.305	298.324	26.854
Municipal	1.324.209	289.238	961.264	73.151	555

Tabela 11 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1997 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Espírito Santo	515.721	62.787	311.789	70.759	70.386
Federal	97.170	49	4.722	23.904	68.495
Estadual	216.744	10.790	165.118	38.995	1.841
Municipal	201.807	51.948	141.949	7.860	49
Rio de Janeiro	2.764.391	218.063	1.120.954	352.410	1.072.963
Federal	839.687	1.384	36.590	115.760	685.953
Estadual	1.110.615	53.638	462.576	214.683	379.718
Municipal	814.089	163.042	621.788	21.966	7.293
São Paulo	8.953.350	1.471.965	4.559.415	1.050.035	1.871.935
Federal	232.642	1	51.049	14.524	167.068
Estadual	5.002.133	1.145	2.565.556	942.951	1.492.480
Municipal	3.718.576	1.470.819	1.942.809	92.560	212.388
Região Sul	4.683.637	268.726	2.705.308	574.253	1.135.350
Federal	858.395	933	41.670	57.107	758.685
Estadual	2.326.545	57.287	1.394.735	508.586	365.937
Municipal	1.498.697	210.507	1.268.902	8.560	10.728
Paraná	1.929.815	82.330	1.091.958	243.168	512.359
Federal	212.704	350	18.276	4.857	189.221
Estadual	1.110.046	5.070	545.259	237.726	321.991
Municipal	607.065	76.910	528.423	585	1.146
Santa Catarina	866.145	95.747	459.857	122.731	187.809
Federal	181.553	463	8.522	24.510	148.058
Estadual	388.944	17.826	239.141	94.585	37.392
Municipal	295.648	77.458	212.194	3.636	2.359
Rio Grande do Sul	1.887.677	90.649	1.153.492	208.354	435.182
Federal	464.137	119	14.872	27.740	421.406
Estadual	827.555	34.391	610.335	176.275	6.554
Municipal	595.985	56.139	528.285	4.338	7.222

Tabela 11 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1997 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Conclusão)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Região Centro-Oeste	2.462.093	152.837	1.521.369	332.380	455.507
Federal	492.669	174	31.667	34.485	426.342
Estadual	1.465.793	77.384	1.072.278	287.326	28.805
Municipal	503.631	75.278	417.424	10.570	359
Mato Grosso do Sul	355.628	21.193	203.106	37.250	94.079
Federal	90.957	12	3.780	54	87.111
Estadual	139.618	5.704	93.337	33.692	6.885
Municipal	125.053	15.477	105.989	3.503	84
Mato Grosso	532.205	28.055	332.984	73.434	97.731
Federal	106.103	75	5.226	14.960	85.843
Estadual	293.443	13.346	211.826	56.480	11.792
Municipal	132.659	14.635	115.933	1.995	96
Goiás	632.947	62.803	391.549	83.996	94.599
Federal	111.585	33	8.335	18.926	84.291
Estadual	275.442	17.603	187.713	59.998	10.128
Municipal	245.919	45.167	195.501	5.071	180
Distrito Federal	941.313	40.786	593.729	137.701	169.098
Federal	184.023	54	14.326	545	169.098
Estadual	757.290	40.731	579.403	137.156	0
Municipal	0	0	0	0	0
Nacional	695.524	1	37.781	18.864	638.879
Federal	695.524	1	37.781	18.864	638.879
Estadual	0	0	0	0	0
Municipal	0	0	0	0	0

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Nota: Gastos por nível de ensino incluem todas as suas modalidades.

Tabela 12 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1998 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continua)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Brasil	38.747.245	3.469.403	23.089.765	4.310.375	7.877.701
Federal	6.318.714	142	869.946	509.824	4.938.803
Estadual	18.418.480	357.252	11.724.903	3.553.736	2.782.588
Municipal	14.010.050	3.112.009	10.494.916	246.815	156.309
Região Norte	2.777.666	245.376	1.914.688	275.837	341.765
Federal	387.932	0	47.830	43.253	296.850
Estadual	1.406.161	89.877	1.043.713	229.841	42.730
Municipal	983.572	155.499	823.146	2.744	2.185
Rondônia	263.360	16.021	191.789	28.281	27.269
Federal	34.282	0	4.775	2.252	27.254
Estadual	162.656	9.292	127.945	25.419	0
Municipal	66.422	6.729	59.069	610	15
Acre	217.068	13.538	152.856	21.739	28.935
Federal	31.607	0	2.677	0	28.930
Estadual	153.501	11.039	121.018	21.444	0
Municipal	31.959	2.499	29.161	295	5
Amazonas	608.022	60.036	402.525	67.796	77.664
Federal	94.065	0	9.682	16.371	68.013
Estadual	311.943	17.399	233.596	51.325	9.623
Municipal	202.014	42.637	159.248	101	29
Roraima	129.366	14.991	81.860	19.440	13.075
Federal	20.683	0	1.402	6.207	13.074
Estadual	100.342	11.210	75.899	13.233	0
Municipal	8.341	3.782	4.559	0	0
Pará	1.183.874	111.228	807.359	88.780	176.507
Federal	192.613	0	23.555	15.948	153.110
Estadual	407.222	24.231	287.806	71.996	23.190
Municipal	584.039	86.997	495.999	836	207

Tabela 12 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1998 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Amapá	138.318	12.538	101.006	18.306	6.468
Federal	8.068	0	1.603	0	6.465
Estadual	114.170	9.574	86.290	18.306	0
Municipal	16.080	2.964	13.113	0	3
Tocantins	237.601	17.024	177.234	31.496	11.846
Federal	6.557	0	4.078	2.475	4
Estadual	156.327	7.133	111.159	28.119	9.917
Municipal	74.717	9.892	61.998	902	1.926
Região Norte (Geral)	59	0	59	0	0
Federal	59	0	59	0	0
Estadual	0	0	0	0	0
Municipal	0	0	0	0	0
Região Nordeste	8.417.093	668.927	5.409.486	754.557	1.584.123
Federal	1.514.605	0	190.755	150.480	1.173.370
Estadual	3.240.009	82.653	2.251.291	512.472	393.593
Municipal	3.662.479	586.273	2.967.440	91.605	17.161
Maranhão	924.841	91.740	622.100	67.279	143.722
Federal	114.949	0	23.511	13.056	78.381
Estadual	306.239	14.736	189.299	39.003	63.200
Municipal	503.653	77.004	409.289	15.220	2.140
Piauí	493.412	40.293	330.171	32.671	90.277
Federal	97.939	0	11.807	9.606	76.526
Estadual	191.544	13.763	143.221	21.565	12.995
Municipal	203.930	26.530	175.144	1.499	757
Ceará	1.272.212	113.209	841.361	115.720	201.923
Federal	192.006	0	31.171	18.864	141.971
Estadual	473.993	3.602	325.128	87.319	57.944
Municipal	606.213	109.607	485.062	9.536	2.008

Tabela 12 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1998 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Rio Grande do Norte	797.959	36.102	425.265	82.395	254.197
Federal	270.693	0	15.170	18.386	237.137
Estadual	357.923	7.082	274.345	60.014	16.481
Municipal	169.343	29.019	135.749	3.995	579
Paraíba	724.501	60.877	371.064	59.815	232.745
Federal	243.755	0	18.756	19.530	205.469
Estadual	243.757	12.494	168.404	36.439	26.420
Municipal	236.989	48.383	183.904	3.846	856
Pernambuco	1.248.653	89.089	776.437	139.651	243.476
Federal	224.563	0	27.878	31.857	164.829
Estadual	476.961	3.087	316.037	86.806	71.032
Municipal	547.129	86.002	432.522	20.989	7.616
Alagoas	454.798	30.536	312.989	36.011	75.262
Federal	99.195	0	10.395	19.058	69.743
Estadual	112.262	2.537	92.774	12.243	4.709
Municipal	243.341	28.000	209.821	4.710	811
Sergipe	351.587	43.708	225.117	36.934	45.828
Federal	63.811	0	6.730	11.617	45.464
Estadual	167.834	16.031	128.095	23.707	0
Municipal	119.942	27.677	90.292	1.609	364
Bahia	2.149.128	163.372	1.504.983	184.082	296.691
Federal	207.694	0	45.337	8.507	153.850
Estadual	909.497	9.322	613.989	145.376	140.811
Municipal	1.031.937	154.051	845.657	30.199	2.031
Região Sudeste	17.909.025	2.065.498	9.995.875	2.166.802	3.680.850
Federal	1.930.486	0	117.438	207.388	1.605.659
Estadual	9.135.421	52.503	5.317.651	1.821.632	1.943.635
Municipal	6.843.118	2.012.995	4.560.785	137.782	131.556

Tabela 12 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1998 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Minas Gerais	4.162.921	267.168	2.773.009	482.156	640.588
Federal	677.393	0	16.779	49.370	611.244
Estadual	1.981.194	10.055	1.549.605	392.191	29.344
Municipal	1.504.334	257.113	1.206.625	40.596	0
Espírito Santo	804.544	68.408	531.158	121.751	83.227
Federal	108.479	0	8.731	23.367	76.382
Estadual	410.076	7.764	307.015	93.738	1.558
Municipal	285.990	60.644	215.412	4.646	5.288
Rio de Janeiro	3.689.417	253.387	1.783.523	453.332	1.199.175
Federal	940.427	0	80.003	122.487	737.937
Estadual	1.464.200	34.590	659.922	308.450	461.238
Municipal	1.284.790	218.798	1.043.598	22.395	0
São Paulo	9.252.142	1.476.535	4.908.185	1.109.562	1.757.860
Federal	204.187	0	11.925	12.165	180.097
Estadual	5.279.951	95	2.801.109	1.027.252	1.451.495
Municipal	3.768.004	1.476.440	2.095.150	70.145	126.268
Região Sul	5.609.258	330.667	3.399.528	705.740	1.173.323
Federal	940.229	142	71.688	63.319	805.080
Estadual	2.798.789	61.923	1.739.338	634.694	362.835
Municipal	1.870.240	268.603	1.588.502	7.727	5.408
Paraná	2.370.867	113.012	1.430.987	322.131	504.737
Federal	221.380	142	26.178	4.601	190.459
Estadual	1.376.814	4.622	740.494	317.420	314.278
Municipal	772.673	108.248	664.314	111	0
Santa Catarina	1.045.758	105.051	606.073	134.482	200.152
Federal	201.603	0	14.930	28.779	157.895
Estadual	461.001	11.748	304.421	103.573	41.259
Municipal	383.155	93.303	286.722	2.131	999

Tabela 12 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1998 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Conclusão)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Rio Grande do Sul	2.192.633	112.605	1.362.469	249.127	468.433
Federal	517.246	0	30.580	29.940	456.726
Estadual	960.974	45.552	694.423	213.701	7.298
Municipal	714.412	67.052	637.466	5.485	4.409
Região Centro-Oeste	3.212.339	158.935	2.103.482	399.433	550.490
Federal	723.598	0	175.528	37.377	510.693
Estadual	1.838.100	70.296	1.372.910	355.098	39.796
Municipal	650.641	88.639	555.044	6.957	0
Mato Grosso do Sul	497.190	20.759	329.134	56.147	91.151
Federal	91.333	0	8.156	0	83.177
Estadual	249.160	1.659	185.274	54.253	7.974
Municipal	156.697	19.099	135.704	1.894	0
Mato Grosso	590.189	24.293	389.872	72.152	103.873
Federal	110.899	0	9.550	15.170	86.178
Estadual	300.327	4.535	222.708	55.391	17.694
Municipal	178.963	19.758	157.613	1.591	0
Goiás	727.309	63.598	475.788	84.122	103.800
Federal	127.533	0	15.653	22.207	89.673
Estadual	284.795	13.816	198.409	58.443	14.127
Municipal	314.981	49.782	261.727	3.472	0
Distrito Federal	1.397.652	50.286	908.688	187.012	251.665
Federal	393.833	0	142.169	0	251.664
Estadual	1.003.819	50.286	766.519	187.012	1
Municipal	0	0	0	0	0
Nacional	821.864	0	266.707	8.006	547.150

Tabela 13 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1999 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continua)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Brasil	41.476.976	3.845.858	24.189.918	4.595.163	8.846.036
Federal	6.912.364	...	823.649	275.624	5.813.091
Estadual	18.456.238	326.879	11.185.646	4.074.638	2.869.074
Municipal	16.108.374	3.518.979	12.180.623	244.901	163.871
Região Norte	2.909.840	243.483	1.988.872	280.463	397.022
Federal	427.283	...	67.829	18.978	340.476
Estadual	1.373.006	67.817	993.199	258.763	53.227
Municipal	1.109.551	175.666	927.844	2.721	3.319
Rondônia	314.458	19.210	231.266	33.186	30.796
Federal	37.442	...	5.455	1.211	30.775
Estadual	179.509	9.262	139.310	30.936	
Municipal	97.507	9.948	86.501	1.038	21
Acre	229.849	17.982	154.403	18.351	39.114
Federal	41.418	...	1.925	389	39.104
Estadual	114.829	10.878	86.467	17.484	
Municipal	73.602	7.103	66.011	478	10
Amazonas	634.185	49.760	430.199	64.778	89.448
Federal	98.854	...	13.814	3.640	81.400
Estadual	302.935	2.605	231.354	60.961	8.016
Municipal	232.395	47.155	185.030	177	32
Roraima	134.696	16.084	86.122	16.971	15.519
Federal	23.404	...	6.483	1.402	15.519
Estadual	98.649	11.322	71.798	15.529	
Municipal	12.642	4.762	7.841	39	0
Pará	1.145.584	100.207	754.456	95.375	195.546
Federal	208.047	...	32.448	10.340	165.259
Estadual	399.450	19.104	265.600	84.639	30.107
Municipal	538.087	81.102	456.409	395	180

Tabela 13 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1999 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Amapá	161.938	14.132	118.725	20.663	8.418
Federal	9.848	...	1.178	257	8.413
Estadual	120.900	7.289	93.257	20.353	
Municipal	31.190	6.843	24.289	53	6
Tocantins	287.121	26.109	212.086	30.744	18.181
Federal	6.262	...	4.911	1.345	6
Estadual	156.733	7.356	105.413	28.860	15.104
Municipal	124.126	18.753	101.763	540	3.070
Região Norte (Geral)	2.008		1.615	394	
Federal	2.008		1.615	394	
Estadual					
Municipal					
Região Nordeste	9.301.700	743.174	6.093.895	795.760	1.668.870
Federal	1.626.167	...	262.306	70.348	1.293.514
Estadual	3.371.162	88.037	2.300.000	626.223	356.902
Municipal	4.304.371	655.138	3.531.589	99.189	18.454
Maranhão	983.370	92.871	702.330	80.418	107.751
Federal	105.705	...	20.202	4.768	80.736
Estadual	345.651	15.697	246.816	58.249	24.890
Municipal	532.014	77.174	435.312	17.401	2.126
Piauí	607.091	56.633	422.155	41.309	86.994
Federal	93.155	...	19.365	3.473	70.318
Estadual	275.209	20.281	202.717	36.354	15.858
Municipal	238.727	36.353	200.074	1.482	818
Ceará	1.370.585	129.485	894.112	134.198	212.791
Federal	205.610	...	34.964	12.747	157.899
Estadual	483.340	2.395	313.780	114.397	52.769
Municipal	681.636	127.090	545.368	7.053	2.124

Tabela 13 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1999 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Rio Grande do Norte	795.865	51.307	491.253	81.877	171.428
Federal	190.165	...	24.791	6.165	159.210
Estadual	375.777	6.746	286.344	71.209	11.478
Municipal	229.922	44.561	180.118	4.503	741
Paraíba	765.409	56.766	401.569	48.504	258.570
Federal	266.559	...	29.009	6.951	230.600
Estadual	226.530	11.939	151.306	36.253	27.032
Municipal	272.320	44.827	221.255	5.300	938
Pernambuco	1.324.370	92.427	826.572	130.739	274.633
Federal	260.231	...	42.337	13.885	204.009
Estadual	463.416	2.423	299.944	98.368	62.681
Municipal	600.723	90.003	484.290	18.486	7.943
Alagoas	536.827	29.935	319.393	23.837	163.662
Federal	188.134	...	29.089	5.490	153.555
Estadual	100.674	1.353	75.712	14.288	9.321
Municipal	248.018	28.582	214.591	4.060	785
Sergipe	432.287	55.658	288.668	38.665	49.296
Federal	67.986	...	15.782	3.357	48.848
Estadual	210.533	21.024	156.271	33.237	448
Municipal	153.768	34.633	116.615	2.072	
Bahia	2.485.896	178.093	1.747.843	216.214	343.746
Federal	248.623	...	46.768	13.514	188.341
Estadual	890.031	6.179	567.110	163.868	152.873
Municipal	1.347.243	171.914	1.133.965	38.832	2.531
Região Sudeste	19.039.072	2.161.977	10.307.125	2.328.160	4.241.810
Federal	2.360.718	...	182.369	80.982	2.097.367
Estadual	9.198.073	42.897	5.016.312	2.129.111	2.009.753
Municipal	7.480.281	2.119.081	5.108.444	118.066	134.691

Tabela 13 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1999 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Continuação)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Minas Gerais	4.162.921	267.168	2.773.009	482.156	640.588
Federal	677.393	0	16.779	49.370	611.244
Estadual	1.981.194	10.055	1.549.605	392.191	29.344
Municipal	1.504.334	257.113	1.206.625	40.596	0
Espírito Santo	804.544	68.408	531.158	121.751	83.227
Federal	108.479	0	8.731	23.367	76.382
Estadual	410.076	7.764	307.015	93.738	1.558
Municipal	285.990	60.644	215.412	4.646	5.288
Rio de Janeiro	3.689.417	253.387	1.783.523	453.332	1.199.175
Federal	940.427	0	80.003	122.487	737.937
Estadual	1.464.200	34.590	659.922	308.450	461.238
Municipal	1.284.790	218.798	1.043.598	22.395	0
São Paulo	9.252.142	1.476.535	4.908.185	1.109.562	1.757.860
Federal	204.187	0	11.925	12.165	180.097
Estadual	5.279.951	95	2.801.109	1.027.252	1.451.495
Municipal	3.768.004	1.476.440	2.095.150	70.145	126.268
Região Sul	5.609.258	330.667	3.399.528	705.740	1.173.323
Federal	940.229	142	71.688	63.319	805.080
Estadual	2.798.789	61.923	1.739.338	634.694	362.835
Municipal	1.870.240	268.603	1.588.502	7.727	5.408
Paraná	2.370.867	113.012	1.430.987	322.131	504.737
Federal	221.380	142	26.178	4.601	190.459
Estadual	1.376.814	4.622	740.494	317.420	314.278
Municipal	772.673	108.248	664.314	111	0
Santa Catarina	1.045.758	105.051	606.073	134.482	200.152
Federal	201.603	0	14.930	28.779	157.895
Estadual	461.001	11.748	304.421	103.573	41.259
Municipal	383.155	93.303	286.722	2.131	999

Tabela 13 – Despesa com educação por dependência administrativa – 1999 (Em R\$ 1.000 correntes)

(Conclusão)

	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior
Rio Grande do Sul	2.601.455	171.132	1.601.960	251.952	576.412
Federal	614.218		38.055	12.643	563.520
Estadual	958.022	45.686	679.767	225.833	6.735
Municipal	1.029.216	125.445	884.138	13.476	6.157
Região Centro-Oeste	3.412.468	204.476	2.128.103	432.641	647.247
Federal	790.094		138.223	41.848	610.023
Estadual	1.745.149	62.971	1.261.444	383.510	37.224
Municipal	877.225	141.506	728.436	7.283	
Mato Grosso do Sul	614.422	38.098	384.877	66.556	124.891
Federal	122.675		4.741	1.479	116.454
Estadual	278.219	2.812	203.482	63.487	8.437
Municipal	213.529	35.286	176.654	1.590	
Mato Grosso	771.464	35.840	525.798	92.062	117.764
Federal	127.696		20.236	5.840	101.620
Estadual	395.759	2.786	292.432	84.396	16.145
Municipal	248.010	33.054	213.130	1.826	
Goiás	922.671	91.105	615.622	95.258	120.685
Federal	143.949		26.998	8.908	108.043
Estadual	363.036	17.939	249.972	82.482	12.642
Municipal	415.686	73.166	338.652	3.868	
Distrito Federal	1.103.911	39.433	601.806	178.765	283.907
Federal	395.775		86.248	25.620	283.907
Estadual	708.136	39.433	515.558	153.145	
Nacional	625.080		95.486	34.226	495.368

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Nota: Gastos por nível de ensino incluem todas as suas modalidades.

(Continua)

Tabela 14 – Gasto público com educação como % do PIB – 1994 a 1999

	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Brasil	3,9	3,9	3,8	3,8	4,2	4,3
Região Norte	4,5	5,0	4,8	5,6	6,8	6,8
Rondônia	3,7	4,0	4,5	5,3	5,7	6,3
Acre	11,8	12,3	12,0	13,2	14,9	14,9
Amazonas	2,9	3,3	3,3	3,5	4,0	4,1
Roraima	11,3	11,9	11,6	17,0	17,3	16,6
Pará	4,4	4,8	5,1	5,7	7,6	6,9
Amapá	6,3	5,8	5,0	7,9	9,2	10,3
Tocantins	10,8	14,1	9,6	10,4	12,2	13,8
Região Norte (Geral)	5,2	5,8	5,1	5,7	7,1	7,4
Região Nordeste	0,5	0,5	0,1	0,1	0,0	0,0
Maranhão	8,3	9,4	5,9	10,0	12,8	12,5
Piauí	8,9	9,7	8,6	8,9	11,2	13,0
Ceará	5,5	5,7	4,8	5,5	6,8	7,1
Rio Grande do Norte	6,7	8,1	7,2	8,8	11,7	10,5
Paraíba	7,8	8,0	7,0	8,7	10,0	9,7
Pernambuco	3,6	4,5	3,7	4,3	5,0	5,1
Alagoas	4,6	6,8	5,5	6,1	7,4	8,4
Sergipe	5,8	7,0	6,4	6,0	7,0	8,0
Bahia	4,2	4,4	4,4	4,2	5,5	6,0
R. Nordeste (Geral)	0,5	0,5	0,1	0,1	0,0	0,0
Região Sudeste	3,2	3,3	3,3	3,2	3,4	3,4
Minas Gerais	4,0	5,0	4,6	4,4	4,7	4,6
Espírito Santo	4,8	3,7	3,3	3,2	4,6	4,1
Rio de Janeiro	3,2	3,2	3,3	2,9	3,7	3,5
São Paulo	2,8	2,8	2,9	2,9	2,9	3,0
Região Sul	3,4	3,4	3,4	3,1	3,5	3,6
Paraná	3,8	3,8	3,8	3,7	4,2	4,0

Tabela 14 – Gasto público com educação como % do PIB – 1994 a 1999

(Conclusão)

	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Santa Catarina	3,9	3,8	3,3	2,7	3,2	3,3
Rio Grande do Sul	3,0	2,9	3,2	2,7	3,1	3,5
Região Centro-Oeste	4,3	4,6	5,2	4,6	5,1	5,5
Mato Grosso do Sul	4,2	4,4	4,7	3,9	5,0	5,7
Mato Grosso	4,2	7,2	6,6	5,9	6,0	6,7
Goiás	2,9	3,9	4,5	4,0	4,2	5,2
Distrito Federal	5,8	4,0	5,5	4,8	5,6	5,0
Nacional	1,4	0,4				0,3

Fonte: IPEA/DISOC, IBGE/MP, Inep/MEC.

Nota: Gastos por nível de ensino incluem todas as suas modalidades.

Dados do PIB do IBGE/MP

O problema de formação do magistério*

Anísio Teixeira

Palavras-chave: magistério de ensino básico; curso normal; expansão do ensino; formação de professores.

Resumo

A educação brasileira compreendia, até 1930, dois sistemas: o de escolas secundárias acadêmicas, preparatórias para a escola superior, subordinado ao controle federal e destinado às classes média e superior; e o da escola primária, seguida de escolas vocacionais, subordinado ao controle estadual e destinado às classes média inferior e trabalhadora. Os dois sistemas eram separados e independentes mas, lenta e gradualmente, fundiram-se. A escola normal de formação do magistério primário encontrou dificuldades para se deixar assimilar pelo sistema federal, por não manter neste sistema escolas desse tipo. Na década de 50, uma lei federal completou a integração, dispondo sobre a equivalência de todos os cursos médios, que passaram a dar direito a acesso ao ensino superior. Neste grupo, incluía-se o curso normal que, deste modo, descaracteriza-se como curso vocacional de habilitação ao magistério primário. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criadas para enfrentar o problema da diversificação e expansão dos sistemas escolares, não se revelaram capazes de preparar o professor para os cursos normais. O problema da formação do magistério faz-se o problema máximo da educação brasileira, e somente agora começa a surgir a consciência de que a chave para a expansão da educação formal está num grande movimento de formação de professores, em nível superior, para todos os níveis de ensino, inclusive o primário.

1. Dualismo da sociedade brasileira e consequente dualidade educacional

O fato dominante nos últimos cinqüenta anos de vida brasileira, com referência à educação, é a expansão e fusão gradual dos dois sistemas escolares que serviram ao País em seu dualismo orgânico de duas sociedades, primeiro de senhores e escravos, depois de senhores e povo, e que iriam se integrar progressivamente na sociedade de classe média em processo.

Reflete-se na educação esse dualismo substancial, com a manutenção, desde a Independência, de dois sistemas escolares. Um, destinado à formação da elite,

compreendendo a escola secundária acadêmica e as escolas superiores, mantido sempre sob o controle do governo central e, rígida e uniformemente, imposto a toda a Nação. Outro, destinado ao povo e, na realidade, à classe média emergente, compreendendo escolas primárias e escolas médias vocacionais, sob o controle, desde 1834, dos governos provinciais ou locais e, mais tarde, com a Federação dos governos dos Estados. Os dois sistemas eram separados e independentes, para o que contribuía a sua subordinação a diferentes áreas do poder público. O sistema de elite era federal, e o sistema popular ou de classe média, estadual.

Além das diferentes filosofias dos dois sistemas de educação de classe, havia a

* Estudo especial apresentado ao Conselho Federal de Educação, publicado originalmente no v. 46, n. 104, p. 278-287, out./dez. 1966, da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

diferença política, pela qual o sistema da classe média era estadual e de manutenção pública e o dos senhores (*squireocracy*), de controle nacional, mas de manutenção predominantemente privada. O governo central mantinha uma escola secundária padrão ou modelo e umas poucas escolas superiores, às quais se adicionavam escolas privadas, sob o regime de concessão do poder público e equiparadas aos padrões das instituições públicas. Os sistemas estaduais, pelo contrário, eram fundamentalmente de manutenção pública. Nestes sistemas públicos se encontravam as escolas normais de formação do professor primário.

Transferida assim às províncias, primeiro, e depois aos Estados, a obrigação de manter o sistema público de educação, está claro que este iria se expandir mais fortemente e, gradualmente, tornar-se o sistema de educação da classe média nascente, o que logo ocorreu com o ensino primário e com o ensino médio, sobretudo o feminino, por representar para as mulheres as primeiras oportunidades de educação. As escolas vocacionais femininas, e, entre elas, as escolas normais fizeram-se, em certos Estados, escolas de acentuado prestígio social. Somente as escolas vocacionais masculinas destinadas a ocupações manuais ficaram marcadas por manifesta discriminação social.

Os sistemas públicos estaduais não se restringiram apenas a esse ensino limitado ao seu controle, mas expandiram-se incluindo o ensino secundário acadêmico e até escolas superiores, mediante concessão federal, ficando suas escolas sob regime de equiparação, como era permitido ao ensino privado.

Por outro lado, o governo federal, além das escolas de seu controle exclusivo, secundárias acadêmicas e superiores, resolreu manter estabelecimentos de nível médio de caráter vocacional. Quebrou-se, deste modo, a rígida separação entre os dois tipos de governo quanto à manutenção dos dois sistemas. Tanto o governo federal como os governos estaduais mantinham escolas dos dois sistemas, o que iria facilitar sua gradual fusão e integração.

Até a Primeira Guerra Mundial, a relativa estagnação econômica da sociedade brasileira pôde mantê-la dentro desse dualismo educacional, com o ensino público primário para uma substancial porcentagem da população (praticamente para toda a classe média nascente), o ensino

médio vocacional e, dentro dele, as escolas normais para as mulheres de classe média que começavam a querer trabalhar, e o ensino secundário acadêmico e o superior para a elite e pequena parcela da classe média, devido à existência daquelas poucas instituições públicas desse ensino. O povo, propriamente dito, não chegava a ter ou a poder freqüentar a escola, mas educava-se pela vida e suas formas de trabalho elementar. As escolas vocacionais masculinas davam sua pequena contribuição ao trabalho qualificado, anteriormente de tipo artesanal e com sistema próprio de aprendizado direto no ofício.

É esta situação que entra em crise após a Primeira Guerra Mundial, com o encerramento da fase semicolonial de produção de matéria-prima e importação de bens de consumo e o início do processo de industrialização e modernização da sociedade brasileira. Retomou-se o fervor do início da República pela educação do povo e pela sua formação para o trabalho especializado de sua nova fase de vida.

O aspecto que assumiu, entretanto, o movimento foi o de expandir as oportunidades educativas a maior número de pessoas do modo que fosse possível. A educação seria um bem absoluto, importando, acima de tudo, distribuí-lo mais amplamente, conforme poderemos ver na análise que se segue.

2. Popularização do ensino primário

Na década de 20, desperta um dos governos estaduais – muito significativamente o do Estado de São Paulo, o mais avançado no processo de industrialização – e promove reforma radical do ensino primário, a fim de estendê-lo a todas as crianças e não apenas à camada social média e alta.

A reforma reduziu o curso primário, em primeira tentativa, a dois anos e, finalmente, em face de crítica e protestos, a quatro anos de estudos nas cidades e três anos na zona rural, e, na década seguinte, a mudança passou a refletir-se na formação do magistério primário, com a criação das chamadas escolas normais regionais, com um curso de formação do magistério reduzido apenas ao primeiro ciclo do curso secundário.

Afastava-se o País do modelo anterior de escolas primárias com cursos elementares e complementares de seis a oito anos de

estudos e escolas normais com o seu curso equivalente, em extensão, ao da escola secundária, passando a adotar uma política de educação popular reduzida, com professores também de preparo reduzido.

Em países de cultura transplantada, como são os da América Latina, é curioso observar o reflexo de idéias em curso no desenvolvimento educacional europeu. Podemos, no Brasil, acompanhar as fases do debate educacional que dominaram, na própria Europa, o desenvolvimento da educação.

Esse debate compreendia a disputa e o conflito entre três correntes diversas e mesmo opostas, representadas, para usar a terminologia de Raymond Williams, pelo "educador público", que defendia para todos uma educação completa e adaptada à nova sociedade industrial e científica, pelo "*industrial trainer*", que se batia pelo treino para o novo trabalho industrial, sem outras considerações, e, por fim, pelos "velhos humanistas", que julgavam se deveria voltar aos métodos de educação clássica, única suscetível de formar o homem, habitualmente entendido como o *gentleman*.

Essas posições refletem-se no Brasil. O "educador público" domina, no período da implantação da República, as primeiras décadas do novo regime, quanto à filosofia do ensino primário, normal e vocacional dos sistemas estaduais de educação; os "velhos humanistas" dominam no ensino secundário acadêmico e no superior do sistema federal de educação (foi mantido o latim, como língua fundamental de educação, até os meados do século 20); o "*industrial trainer*" é a influência dominante no movimento iniciado na década de 20 em São Paulo, a que venho chamando de "popularização" do ensino, com o *programa mínimo* de educação primária e o relevante em educação vocacional ou técnica para os níveis posteriores.

A idéia de treinamento para o trabalho, aliada à extensão do ensino a todos, resultou, na prática, em um programa de *menos educação a maior número de alunos*. Além da redução de curso primário, logo surgiu, para ampliar a matrícula, a inovação dos turnos escolares, ou seja, o funcionamento da escola em vários turnos, com redução do dia escolar, e, por fim, a redução do período de formação dos professores. Era a chamada democratização do ensino, que passou a ser concebida como a sua diluição e o encurtamento dos cursos. Longe iam as idéias dos primórdios da República, em que se sonhava um sistema escolar estendido a todos, mas

com os mesmos padrões da educação anterior de poucos. A despeito da tremenda expansão do conhecimento humano, um paradoxal imediatismo escolar reduziu a duração dos cursos e do dia escolar, a fim de oferecer a maior número de alunos uma educação primária reduzida ao mínimo. A essa expansão do ensino primário, pela compressão dos cursos, seguiu-se a expansão do ensino médio e do secundário acadêmico, pela improvisação de escolas secundárias sem formação adequada de professores. A filosofia de educação mínima a maior número de alunos estendeu-se do ensino primário aos demais níveis do ensino, com o que se iniciou o processo de ruptura da dualidade do sistema histórico de escolas para a classe popular e escolas para as classes média e superior.

3. A dualidade do sistema escolar e a formação do magistério

O movimento de popularização do ensino primário foi, deste modo, o início de uma expansão educacional em todos os níveis, que iria progressivamente destruir a dualidade do sistema educacional brasileiro. Até então, essa dualidade, que se institucionalizara com o Ato Adicional à Constituição do Império em 1834, pelo qual se atribuíra a educação primária às províncias, e a secundária e superior ao governo central, fora substancialmente mantida. A educação brasileira compreendia, conforme já nos referimos, dois sistemas: o de escolas secundárias acadêmicas, preparatórias para a escola superior, subordinado ao controle federal e destinado às classes média e superior; e o da escola primária, seguida de escolas vocacionais, subordinado ao controle estadual e destinado às classes média inferior e trabalhadora. O primeiro formava a chamada elite nacional; o segundo, os quadros de ocupações de nível médio e inferior. Os dois sistemas eram separados e independentes. Embora, como também já nos referimos, a escola primária e a escola normal tivessem, devido à própria escassez e à composição social do magistério primário, conquistado prestígio de escolas de classe média, a dualidade, pelo menos legal dos dois sistemas, conservou-se até a década de 20. Com a redução do ensino primário a quatro anos de estudo e a legislação federal de 1930 fixando o início do curso secundário aos 11 anos de idade, os dois sistemas encontraram um ponto de interseção.

À expansão do ensino primário promovida pela redução do curso seguiu-se a expansão do ensino secundário acadêmico por pressão das classes sociais emergentes da sociedade em desenvolvimento. Essa expansão se efetivou pela improvisação de escolas privadas, a que o governo federal concedeu a necessária equiparação, rompendo assim a política de limitação desse ensino aos poucos destinados a constituir a elite social. O currículo continuava de elite, uniforme, rígido e dificultoso, mas as facilidades de equiparação reduziram esses obstáculos a simples formalidades a serem nominalmente atendidas. Tornando assim fácil a sua expansão, o sistema federal de ensino, sem perder os privilégios de promoção social, passou a estender-se, incluindo os próprios sistemas estaduais, que buscaram também equiparar-se ao sistema privilegiado, ou seja, o federal. Essa fusão dos dois sistemas processou-se lenta e gradualmente, tendo sido estimulada pela maior centralização de poderes no governo federal durante o período ditatorial, que, praticamente, se prolongou de 1930 a 1946. O sistema estadual ficou, em essência, reduzido ao ensino primário, passando o sistema pós-primário ao controle legal do governo federal.

A escola normal de formação do magistério primário foi a que encontrou maiores dificuldades para se deixar assimilar pelo sistema federal, por não manter este sistema escolas desse tipo. Como, porém, o seu curso era pós-primário e se estendia por sete anos, as escolas normais equiparam o ciclo inicial de 4 anos ao primeiro ciclo ginásial de controle federal, mantendo vocacional apenas o segundo ciclo. Este ciclo vocacional foi então considerado como paralelo aos cursos técnicos das escolas federais, embora estas não mantivessem essa modalidade de curso. Como a pressão social para a fusão dos dois sistemas continuasse forte, uma lei federal em 1946, promulgada no período ditatorial, revogou o dualismo educacional, dispondo indiscriminadamente sobre todo o sistema educacional, desde o primário até o superior. Na década de 50, uma lei federal completou a integração, dispondo sobre a equivalência de todos os cursos médios, que passaram a dar direito a acesso ao ensino superior. Neste grupo de cursos médios, incluía-se o curso normal. Estava, deste modo, dado o passo para a sua descaracterização como curso vocacional de habilitação ao magistério primário. Este curso passa também agora a ser uma modalidade de curso para

acesso à universidade (Faculdade de Filosofia). Perde-se a antiga unidade de propósito e a perfeita caracterização de escola vocacional. O mesmo sucedeu, também, com as escolas normais regionais de quatro anos de estudos, que adaptaram seu currículo ao do primeiro ciclo do curso secundário, considerando-se equivalentes a ginásios.

Deu-se, na realidade, uma integração dos cursos normais no sistema de educação secundária do País, fazendo-se as escolas normais um dos modos de educação secundária para acesso ao ensino superior. Era natural que se deixassem dominar mais pelo caráter de educação preparatória do que pelo da formação vocacional do mestre, pois os alunos já desejavam também a nova oportunidade que a mudança lhes acenava, além da habilitação ao magistério.

A despeito disto, contudo, as escolas normais não passaram ao controle do governo federal, que não dispunha de escola padrão deste tipo a que as escolas estaduais pudessem ser "equiparadas", continuando a sua fiscalização no âmbito estadual, o que, cumpre acentuar, lhes conferia a liberdade de constituição e organização regional, sem a rigidez e uniformidade do regime de concessão e autorização federal.

Esta circunstância, que poderia parecer favorável, iria, devido à pressão pela integração dos dois sistemas, dar lugar à proliferação dessas escolas, menos pelo propósito de preparar professores do que pelo de oferecer uma modalidade de curso secundário equivalente ao do curso padrão federal, cuja demanda se fazia cada vez mais incoercível ante a aspiração dominante por ensino que levasse ao acesso às escolas caracterizadamente de classe superior, ou seja, à universidade. A redução do curso da escola primária, por outro lado, também concorria para criar esse ímpeto de expansão, pois o curso primário se fizera completamente inadequado ao preparo para as ocupações mais elementares. Tal redução não deveria ter sido feita sem o complemento da transformação do curso secundário de primeiro ciclo em curso de cultura comum, destinado a dar livre acesso ao aluno primário, para os estudos necessários à qualificação para o trabalho em uma sociedade em vias de industrialização. O dualismo anterior do sistema baseava-se numa escola primária de sete e oito anos de estudo, suficiente para o preparo básico. Agora, terminado o curso primário deficiente de apenas quatro anos e meio

dia escolar de dois turnos, o aluno se defrontava com o curso secundário, predominantemente acadêmico e necessariamente seletivo. Este caráter seletivo o tornou particularmente atraente, desenvolvendo-se toda sorte de pressões sociais para sua expansão de qualquer modo e por todos os meios. Uma das formas que tomou essa expansão foi a da proliferação dos cursos normais de primeiro ciclo, o que se confirma com o exemplo do Estado do Paraná, que, por um só ato, criou certa vez quase uma centena de cursos normais regionais.

Torna-se necessário recordar que, conforme já nos referimos, na sistemática da educação brasileira, só a escola primária era predominantemente pública e, na primeira fase da vida republicana, isto é, até 30, também a escola normal e as escolas técnico-profissionais. Quanto ao ensino secundário acadêmico, sob controle federal, de caráter eminentemente seletivo, destinado à elite social, o Estado se limitava a manter uma ou poucas escolas públicas, consideradas "modelo", deixando livre à iniciativa particular a sua expansão em instituição privada sob fiscalização federal.

Com a integração do ensino normal a essa sistemática do ensino federal, a expansão desse ensino no campo privado acompanhou a tendência já estabelecida de atribuir à escola pública a função de simples modelo para a expansão privada. As escolas privadas de ensino normal entraram a proliferar, do mesmo modo por que havia proliferado o ensino secundário. Essa proliferação se fez mais fácil quanto mais seu ensino passou a ser de tipo acadêmico, dispensando, aparentemente, equipamento e especialização dos professores. A adoção do currículo federal pelas escolas normais levava-as a se considerarem "acadêmicas", o que, numa grosseira corrupção do conceito de acadêmico, significava ensino verbalístico por meio de simples memorização de textos.

4. Expansão educacional e consciência nascente da importância da formação do professor

As pressões da sociedade em desenvolvimento, desinteressada das velhas preocupações do "humanismo clássico" e, igualmente, das lúcidas antecipações do "educador público", preocupado este, sobretudo, com

a elaboração de um humanismo científico, conduziram o País a buscar no *industrial trainer*, conforme já nos referimos, uma liderança pragmática e de certo modo neutra para a sua expansão educacional.

O imediatismo dessa posição acabou por justificar, além da escola primária de quatro anos, a escola média improvisada, o ensino superior de segunda ordem em intensa proliferação e a descaracterização do ensino vocacional de formação do magistério.

Contudo, não nos iludamos. Apesar da expansão, o sistema escolar continua a se destinar a poucos, que, por isto mesmo, continuam "privilegiados", embora a escola já não seja a mesma da velha educação humanista, que visava prepará-los apenas para continuarem a compor a elite nacional. Adotou-se, assim, a política do *industrial trainer*, sem abandonar as "vantagens" do sistema humanístico e seletivo anterior.

Sob o impulso dessas forças de expansão, desapareceu, praticamente, o dualismo educacional. O sistema educacional integrrou-se e expandiu-se tremendamente. Entre 7 e 14 anos, mais de 9 milhões de crianças freqüentam a escola primária, cerca de 2 milhões, a escola média, e a matrícula do ensino superior também cresce aceleradamente.

Nesta situação, sobremodo confusa, o problema da formação do magistério faz-se o problema máximo da educação brasileira.

Somente pela reformulação integral dos moldes e padrões da formação do magistério será possível injetar na expansão desordenada do sistema escolar as forças de revisão, reforma e correção que se impõem para a sua gradual reconstrução.

Será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média; que irá tornar possível e eficiente o curso de colégio, com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura geral de natureza predominantemente científica; e que irá preparar a transformação da universidade para as suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério superior, tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral que a atual fase de conhecimentos humanas está a exigir.

Somente agora começa a surgir a consciência de que a chave para essa expansão

da educação formal, cuja necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político acabou por ser reconhecida, está num grande movimento de formação de professores, em nível superior, para todos os níveis de ensino, inclusive o primário, de um sistema contínuo de educação, que vai da escola primária à universidade.

Considerados os desenvolvimentos recentes, não faltaram esforços para ampliar a formação de professores primários, bem como certa consciência da necessidade de aperfeiçoamento dos professores improvisados que a expansão determinara e, às vezes, embora accidentalmente, ensaiou-se a formação especializada de professores de ciência. A percepção, contudo, de que urgia não somente criação de oportunidades esporádicas de treinamento, mas também a reformulação de todo o problema de formação do magistério, em face da transformação educacional, desde a fase primária até a superior, não chegou a se efetivar. Sobretudo, não se percebeu que a formação do professor secundário teria de acompanhar, senão antecipar, a formação do professor primário e, na formação do professor secundário, a universidade teria de assumir a responsabilidade principal. Com esta nova função dominante, sem perder as suas preocupações pela formação dos profissionais liberais e pelas novas ocupações de caráter técnico e científico da sociedade em vias de modernização, a universidade teria de se fazer a instituição, por excelência, de formação de professores, primeiro dos seus próprios, pela escola pós-graduada, e, depois, dos professores das escolas secundárias e das escolas normais, para a grande expansão e consequente mudança, radical mudança, do sistema educacional. Não aos ministérios de educação, mas às universidades, caberia o estudo e a crítica dos sistemas escolares em expansão, a formação em massa dos professores necessários para conduzir a reformulação do ensino médio, e dos professores do ensino normal para a preparação em grande número do professor primário.

Dominava, entretanto, na universidade brasileira, a tradição arraigada de pura e simples formação do profissional liberal. O médico, o advogado e, por último, o engenheiro eram suas preocupações maiores e quase exclusivas. No mesmo espírito, outras escolas se lhe acresceram, mas sempre com o mesmo caráter de formação profissional.

5. As Faculdades de Filosofia e a formação do magistério

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada, na década de 30, exatamente para enfrentar esse problema da diversificação e expansão dos sistemas escolares, deveria transformar-se na grande escola de formação do professor e de estudo dos problemas de currículo e organização do novo sistema escolar. Mas a duplicidade dos seus propósitos de preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas, sem falar no propósito implícito de difundir a cultura geral, antes reservada ao ensino secundário acadêmico e seletivo, tragado na voragem da expansão tumultuosa deste ensino, levou a Faculdade de Filosofia a buscar sua distinção no preparo dos especialistas e pesquisadores em ciências e humanidades, ficando residual a função do preparo dos professores secundários. Pouco importa que a maioria das Faculdades de Filosofia não cheguem senão a essa função residual. A gravidade está em que esta função não é a que atribui às Faculdades de Filosofia a sua distinção e o seu orgulho. O espírito de estrita especialização acadêmica que as caracteriza não se coaduna com a formação do novo professor secundário para o primeiro ciclo de ensino médio de cultura comum, nem mesmo para o professor do segundo ciclo de ensino médio de caráter técnico, ou preparatório, e somente em pequena parte, de cultura geral acadêmica.

É fácil perceber o sentido que orientou o desenvolvimento das Faculdades de Filosofia. Criada, inicialmente, com o propósito de alargar o campo dos estudos universitários, além das áreas restritas da formação do profissional liberal, deveria ela ministrar a cultura básica para os cursos profissionais, formar os professores de tipo acadêmico e preparar os *scholars* das suas respectivas disciplinas. Vê-se que sua conceituação não compreendia a formação do professor secundário para a nova escola secundária moderna, estendida a todos os alunos e compreendendo uma variedade de currículos destinados à cultura comum, ao treinamento para o trabalho de nível médio e só parcialmente à formação preparatória acadêmica para a universidade.

O melhor que ela poderia fazer seria preparar aquele professor secundário de cultura acadêmica, o que, de algum modo, estará fazendo com os alunos que não se

revelem dotados para a especialização alta, graças à qual se farão candidatos ao magistério superior. Por terem nascido marcadas por esse espírito acadêmico de cultura especializada nas diversas disciplinas, e não pelo espírito vocacional propriamente dito, as Faculdades de Filosofia não se revelaram capazes de ministrar a cultura básica para as profissões liberais nem a cultura dominante eclética e prática para os novos cursos secundários. Igualmente, não se revelaram capazes de preparar o professor para os cursos normais, de tipo vocacional, reduzindo-se neste campo à formação em certa especialização pedagógica de validade duvidosa para as disciplinas de Pedagogia das escolas normais, recebendo os demais professores da escola normal preparam especializado de tipo acadêmico.

Veja-se bem que estou usando para o termo acadêmico o conceito de ensino do saber pelo saber, apto a desenvolver uma certa capacidade para a futura especialização. A cultura acadêmica forma o "intelectual", o que representa hoje uma especialização, sem dúvida também vocacional, embora se prefira considerá-la cultura geral.

Nem o curso secundário de hoje nem o curso normal são cursos acadêmicos, mas vocacionais, práticos e de cultura aplicada. O curso secundário, quando preparatório para a universidade, pode assumir o caráter estritamente acadêmico para os alunos que se destinem à especialização acadêmica.

O caráter, pois, que as Faculdades de Filosofia assumiram no curso de sua evolução afastou-as do estudo e da preocupação pelos problemas do magistério secundário e do primário e limitou-as à formação, quando muito, dos especialistas nas disciplinas literárias e científicas, tendo mais em vista o ensino superior do que o ensino nas escolas de cultura prática de nível secundário ou cultura vocacional das escolas normais.

Os departamentos de educação, nessas escolas de filosofia, por terem propósitos vocacionais, são, porque menos acadêmicos, os de menor prestígio, havendo forte pressão para se fazerem também departamentos acadêmicos para ensinar pedagogia.

Resultaram de tudo isto, como dissemos a princípio, a deterioração generalizada das escolas normais e a confusão de objetivos da escola secundária, transformadas, sob o impacto de sua expansão, em escolas de cultura comum e prática, mas conservando seus professores de formação

vagamente acadêmica. Uma das consequências talvez inesperada desse estado de coisas é a complacência com que o País recebe o fato de serem em quase 50% leigos, ou seja, não-diplomados, os professores primários, e não chegarem a 30% os professores secundários diplomados pelas Faculdades de Filosofia.

A situação está a exigir profunda transformação dos cursos das Faculdades de Filosofia, pela adoção de currículos especiais para a preparação da grande variedade de professores secundários dos 1º e 2º ciclos e pela criação da escola pós-graduada de educação para a formação pedagógica, após os cursos de bacharelado, do professor já para os cursos médios, já para as escolas normais. Estas escolas normais deverão constituir estabelecimentos de nível de colégio, com curso de três, quatro ou cinco anos de estudo para a formação do professor primário do curso elementar de quatro anos e complementar de dois anos, ora em vias de serem instituídos. Impõe-se que se façam escolas tipicamente vocacionais, que integrem os sistemas estaduais de educação, dentro de sua tradição original.

Este é hoje o problema máximo da reconstrução educacional do Brasil. Não se trata de mais uma reforma por ato legislativo, tão do gosto do País, mas de longo e difícil processo de estudo, revisão e reformulação do conteúdo dos cursos, de elaboração de novos livros de fontes e de texto, de novos tipos de currículos e de descoberta dos métodos novos exigidos para a eficiência dos novos e variados programas, que a expansão desordenada e acidental do sistema escolar, hoje integrado, criou e que se está tentando executar sem os instrumentos necessários e sem a formação adequada dos novos professores para a escola primária, reduzida ao nível elementar, e para a escola média comprensiva e complexa, com os seus cursos diversificados de educação comum, educação vocacional e educação preparatória à universidade.

A unificação do sistema educacional brasileiro encontrou na Lei de Diretrizes e Bases o seu reconhecimento, pois outra coisa não significam os dispositivos que transferem aos Estados a competência de organizá-lo e administrá-lo em sua totalidade, ficando o sistema federal limitado à ação supletiva nos estritos limites das deficiências locais. Somente nos territórios ficou com o governo federal a atribuição de organizar todo o sistema público. Como o sistema de ensino superior vem constituindo a parte dominante da ação supletiva federal,

a atuação desse sistema federal sobre o sistema dos Estados deve manifestar-se pela formação do professor de nível médio e superior.

Estando as escolas normais de formação do magistério primário ainda em nível

médio, a sua organização, administração e fiscalização competem aos Estados, ficando-lhes assegurado o caráter regional, sem perda de seus aspectos nacionais, pela formação em nível superior do professor de curso normal.

Anísio Spínola Teixeira (Caetité-BA, 1900 – Rio de Janeiro-RJ, 1971), educador e escritor. Graduou-se em Ciências da Educação pela Universidade de Colúmbia (1929), onde foi discípulo de John Dewey. Foi secretário de Educação e Cultura do antigo Distrito Federal, cuja Universidade foi fundada por sua iniciativa. Exerceu em Londres as funções de conselheiro para o ensino superior na Unesco (1946-1947). Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atual Inep, e catedrático de Administração Escolar na Faculdade Nacional de Filosofia. Autor intelectual do projeto da Universidade de Brasília, da qual foi o primeiro reitor. Entre suas obras, destacam-se: *Vida e educação* (1930), *Em marcha para a democracia* (1934) e *A educação e a crise brasileira* (1956).

Abstract

The Brazilian education comprehended, up to 1930, two systems: the one of academic high schools, preparatory to tertiary education, subordinate to the federal control and destined to the middle and upper classes; and the one of the elementary school, followed by vocational schools, subordinate to the state control and destined to the lower and working classes. The two systems were separate and independent but, slow and gradually, they melted. Schools which aimed to qualify primary education teachers had difficulties in being assimilated into the federal system, because the federal system did not maintain this kind of schools. In the 1950's, a federal law completed the integration, disposing on the equivalence of all secondary education courses, which gave right to people to enter Universities. These schools were included in that group and in this way, they were not characterized as a qualification course to primary teaching. Universities of Philosophy, Sciences and Literature, created to face the problem of the diversification and expansion of the school systems, were not capable to prepare teachers for primary education courses. It is considered that the greatest problem in Brazilian education is that of the formation of primary education teachers. It is only now that this conscience begins to rise as the key for the expansion of formal education towards a greater movement for teachers' formation in tertiary school, for all teaching levels, including primary education.

Keywords: primary education teachers' formation; courses aimed to qualify primary education teachers; teaching expansion; teachers' formation.

Biobibliografia de Anísio Teixeira

Palavras-chave: Anísio Teixeira; produção intelectual; biografia.

Resumo

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) vem, na ocasião do lançamento do nº 200-202 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (REBP), relembrar a trajetória de vida de Anísio Teixeira em uma breve biografia do educador acompanhada de depoimentos dele e sobre ele, e de alguns fatos que merecem ser relembrados. A biobibliografia apresentada está estruturada segundo as normas de referências bibliográficas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR – 6023) e dividida em duas partes: produção de Anísio Teixeira, ordenada cronologicamente de 1924 a 1999; e produção sobre Anísio Teixeira, ordenada alfabeticamente por autor. Para tanto, foram utilizadas como fontes a Biblioteca Virtual Anísio Teixeira (<http://www.prossiga/anisioteixeira/>) e o acervo do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), do Inep (<http://www.inep.gov.br/cibec>).

Anísio Teixeira: breve biografia¹

Há um século, mais precisamente em 12 de julho de 1900, na cidade de Caetité, Bahia, nascia Anísio Spínola Teixeira, filho do médico e fazendeiro Deocleciano Pires Teixeira e Anna Souza Spínola Teixeira. Neto de Antonio José Teixeira e Maria Madalena Pires da Silva Teixeira, por parte de pai, e de Antonio de Souza Spínola e Constança Teixeira de Araújo, por parte de mãe, Anísio Teixeira teve sete irmãos: Oscar, Jaime, Nélson, Carmen, Angelina, Leontina e Celsina.

Aos 7 anos de idade iniciou seus estudos em Caetité, no Instituto São Luiz Gonzaga. Em 1914, na companhia dos irmãos Jaime e Nelson, partiu para Salvador a fim de concluir os estudos secundários no colégio Antônio Vieira, ambos os colégios eram católicos jesuítas. Nesse período,

desejou ingressar no Seminário da Companhia de Jesus e ordenar-se padre, contudo, não obteve o consentimento dos pais. Transferiu-se, mais tarde, para o Rio de Janeiro, onde bacharelou-se em Direito, na antiga Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922, ano do Centenário da Independência. No ano seguinte, retornou ao seu Estado, disposto a viver para a sua fé, entrar para o seminário, mas a oposição da família, novamente o fez desistir.

Em 1924, recebeu o convite do governador Francisco Marques de Góes Calmon para ocupar o cargo de inspetor-geral do ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, cargo que exerceu de 19 de abril de 1924 a 1929. *Nascia, assim o educador*. No exercício desse cargo promoveu a reforma da instrução pública no Estado e, em abril de 1927, fez sua primeira viagem aos EUA, comissionado por lei, para estudos de organização escolar.

¹ Compiladoras: Doracy Rodrigues Farias, Luíza Maria Sousa do Amaral e Regina Célia Soares.

No ano seguinte, 1928, publicou *Aspectos americanos de educação* – uma obra no estilo relatório, com 116 páginas, sobre suas observações na América do Norte. Ainda no exercício dessa função, voltou, em meados de 1928, à América para um curso de dez meses no Teachers College (Escola de Professores) da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, onde obteve o título de *Master of Arts*, com especialização em Educação. Foi nesse período que se aproximou de John Dewey e William Heard Kilpatrick, educadores e sociólogos norte-americanos que muito influenciaram as idéias educacionais no mundo na primeira metade do século 20.

Em 1930, Anísio Teixeira publicou, pela Edições Melhoramentos, a primeira tradução de dois ensaios de Dewey, que reunidos receberam o nome de *Vida e educação*, com prefácio de sua autoria.

Em 1931, ficou noivo de Emília Telles Ferreira e transferiu-se, no segundo semestre, para o Rio de Janeiro, como funcionário do Ministério da Educação e Saúde que fora criado no ano anterior, atuando como membro da comissão encarregada dos estudos relativos à reorganização do ensino secundário no País. Logo depois, assumiu, a convite do prefeito Pedro Ernesto Batista, o cargo de diretor-geral do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal, substituindo o educador paulista, e seu amigo, Fernando de Azevedo. Nesse cargo (1931-1935), teve a oportunidade de conduzir importante reforma educacional que o projetou nacionalmente, dando início a um conjunto de medidas organizacionais no sentido de dar uma estrutura ao ensino nos vários níveis, do primário ao superior.

Fundou, em março de 1932, o Instituto de Educação que integrou a antiga escola normal com o jardim de infância, primário e secundário em um único estabelecimento. Também, em 1932, no dia 7 de maio, casou-se, em Salvador (Bahia), com Emília Telles Ferreira (1904-1996) com quem teve quatro filhos: Marta Maria, Ana Christina, Carlos Antônio e José Maurício (morto em novembro de 1962, aos 19 anos, num acidente de carro).

No dia 1º de dezembro de 1935, por motivos políticos, pediu demissão e refugiou-se na fazenda Gurutuba, região de Caetité, sua terra natal. Em todo o período que corresponde historicamente à implantação do Estado Novo – 10/11/1937 a 29/10/1945 – dedicou-se a atividades empresariais

como a exploração e exportação de manganês, calcário, cimento; à comercialização de automóveis; à tradução de livros e à correspondência com os amigos.

Viajou a Londres em 1946, a convite de Julien Sorell Huxley, primeiro secretário executivo do recém-criado Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), para assumir o cargo de conselheiro de educação superior (1946-1947).

De volta ao Brasil em 1947, é convidado por Otávio Mangabeira, governador da Bahia, para o cargo de secretário de Educação e Saúde desse Estado (1947-1950), voltando ao cenário educacional do País. Na condução dessa pasta, conseguiu organizar os conselhos municipais de educação e fundar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro popularmente conhecido como Escola-Parque. Nele procurava oferecer à criança uma educação ativa e integral, cuidando desde sua alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania. Esse modelo configura experiência inédita nos anais brasileiros da educação. Sua concepção de escola era tão inovadora que foi considerada parâmetro internacional e divulgada pela Unesco em outros países.

Em 1951, a convite do ministro da Educação o jornalista e advogado Ernesto Simões da Silva Filho, retornou à ação no plano federal, assumindo a Secretaria-Geral da Campanha – posterior Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes – 1951-1964), fundada em junho desse mesmo ano e por ele transformada no órgão que impulsionou os cursos de pós-graduação. No ano seguinte, 1952, sucedendo Murilo Braga de Carvalho, assumiu também, o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep).

O professor Anísio Teixeira assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em junho de 1952, logo após a interrupção do período administrativo (1946-1952) de Murilo Braga de Carvalho, desaparecido em acidente aéreo a 28 de abril,² durante uma viagem a serviço do Inep.²

À frente do Instituto, continua sua defesa por uma educação que não favorecesse apenas a classe socioeconômica privilegiada. Foi um dos líderes do movimento pela renovação do sistema educacional do País. Em 1932, assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – manifesto redigido por Fernando de Azevedo, que preconizava a educação pública, universal, gratuita e laica;

² Em 1972, este órgão teve sua denominação modificada para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, conservando a mesma sigla.

pública porque seria administrada pelo Estado; universal, significava a mesma educação básica para todos; gratuita, porque só assim, todos teriam acesso ao mesmo tipo de educação; laica, sem a ingerência da igreja ou religião. Foi chamado de populista, estatizante e ateu.

Anísio Teixeira perseguia a melhoria da educação pública, para tanto, iniciou uma série de levantamentos e inquéritos que levariam a uma análise detalhada das condições do ensino em cada Estado. Foi instituída a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme), que não se tratava de um levantamento estatístico das condições do ensino nem uma verificação pura e simples da ação pedagógica, mas da "busca do como e do porquê da prática educativa em situações conjunturais particulares em uma dada cultura de uma dada sociedade. Seria o estudo de aspectos ou fenômenos educacionais com a profundidade suficiente para ressaltar as modalidades que se apresentam, as circunstâncias que lhes dão origem, e as repercussões que produzem no quadro geral das instituições sociais. Enfim, ir ao encontro da educação em sua realidade escolar para vê-la e senti-la de perto e dentro, fugindo ao conhecimento dos problemas que chegam de forma mais ou menos longínqua ou distorcida àqueles que têm a responsabilidade de enfrentá-los e propor soluções" (Saavedra, 1988, p. 48).

Na sua gestão iniciou-se um trabalho de aprimoramento da literatura educacional, com a elaboração de livros didáticos e guias de ensino para a distribuição maciça em todo o País. Lançou-se, então, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme) e cabia ao Inep a realização dos levantamentos necessários à elaboração dos livros e a sua publicação. Em 1953, criou-se o Centro de Documentação Pedagógica (CDP).

O professor Anísio Teixeira inaugurou no Inep a etapa da pesquisa sociológica na educação, ou seja, não acreditava ser possível fazer educação sem pesquisar em profundidade que país se tem, quais as necessidades do mercado de trabalho.

Em dezembro de 1955, fundou, no Rio de Janeiro, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sedes regionais. O CBPE, dirigido inicialmente por Castro Faria, tinha como objetivo coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade

brasileira. Já no ano seguinte, em fevereiro, compareceu à 1ª Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, realizada nos Estados Unidos, onde apresentou um informe sobre o CBPE.

Durante sua gestão foram inauguradas as cinco sedes regionais do CBPE, os chamados Centros Regionais de Pesquisas Educacionais: em São Paulo (SP), sob a direção de Fernando de Azevedo; em Belo Horizonte (MG), sob a direção de Mário Casasanta; em Porto Alegre (RS), com a direção de Eloah Ribeiro Kunz; em Salvador (BA), com a direção de Luiz Ribeiro de Sena; e em Recife (PE), inaugurado em 1957, com a direção de Gilberto Freyre. Os Centros tinham como objetivos fundamentais: recolher, elaborar e divulgar documentação pedagógica; realizar e estimular estudos e pesquisas pedagógicas; realizar o aperfeiçoamento e a especialização de professor primário e de curso normal, bem como de administradores e orientadores educacionais e pessoal dos órgãos de estudos dos problemas da educação.

Todos os Centros possuíam Divisões de Estrutura e Pesquisas Educacionais (Depe), de Documentação e Informações Pedagógicas (DDIP), de Estudos e Pesquisas Sociais (Depa); e de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), todos subordinados ao Inep. Foram inaugurados também os centros nacionais de treinamento de pós-graduação, vinculados à Capes.

Atendendo ao convite do secretário-geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), viajou, em 1958, aos EUA para integrar uma comissão de peritos em assuntos educacionais, especialmente escolhidos para procederem a um levantamento crítico do programa de Educação da União Pan-Americana.

No início do ano, no auge dos debates sobre o papel do Estado no sistema educacional, os bispos da Província Eclesiástica de Porto Alegre encaminharam, em 29/3/1958, ao presidente Juscelino Kubitschek, um memorial sobre a escola pública única, alertando-o para

... as consequências que, com repercussão sobre toda a vida nacional, advirão da insistência com que órgãos do governo federal propugnam a implantação exclusiva de sistemas de ensino oficiais em todo o País, ao mesmo passo que hostilizam, e sem tréguas, a iniciativa particular nesse campo de atividade...

(Scherer, 1958, p. 362),

e solicitando as providências necessárias e inadiáveis para a cessação desse estado de coisas, o que foi entendido como um pedido demissão do professor Anísio. O fato gerou inúmeros protestos nos meios acadêmicos e jornalísticos do País e sua demissão não se efetivou.

Em 1959, como diretor do Inep, contribuiu de maneira decisiva para a construção e funcionamento da Casa do Brasil na cidade Universitária de Paris. Participou, no decorrer desse ano, da Reunião Interamericana de Ensino Superior na cidade do México.

Também durante sua gestão, o Inep ofereceu vários cursos para professores e especialistas do Brasil e da América Latina; realizou pesquisas e aperfeiçoamento de pesquisadores; registrou e divulgou a produção do conhecimento e as experiências educacionais por meio de sua linha editorial, inclusive pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), e pela *Bibliografia Brasileira de Educação* (BBE), publicada pela primeira vez em março de 1954.

Durante o governo de João Goulart, em 1962, foi nomeado membro do Conselho Federal de Educação, sendo relator do Plano Nacional de Educação elaborado pelo CFE/62. No ano seguinte, tornou-se presidente da Comissão Nacional do Ensino Primário. Ainda em 1963, ministrou durante quatro meses, como professor convidado, um curso de conferências na Universidade de Colúmbia. Foi homenageado com a outorga da Medalha de Honra por Serviços Relevantes do Teacher's College dessa Universidade.

Durante sua gestão na Capes e no Inep, proferiu e participou de muitas conferências, inclusive da Conferência sobre o Progresso da Ciência nos Novos Estados, em Israel/1960, também nesse ano, participou da Comissão de Peritos para Estudo Internacional de Admissão à Universidade, em Beirute, Líbano. Participou ativamente da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, promulgada em dezembro de 1961. Junto com Darcy Ribeiro, um dos idealizadores da Universidade de Brasília, participou da ousadia de sua concepção e administração (1960-1964), sendo os primeiros prédios onde funciona hoje a Faculdade de Educação construídos com verbas do Inep. Viu seu antigo sonho de criar uma universidade concretizado. Vale

lembra que também contribuiu para a construção da Universidade do Distrito Federal em 1935, na antiga capital da República, Rio de Janeiro.

No período de sua administração,

... o Inep ocupou uma posição privilegiada no Ministério da Educação porque abria a possibilidade das decisões fundamentadas no estudo científico da situação educacional do País, que por sua vez seria considerado o capacitador dos recursos humanos imprescindíveis ao impulso desenvolvimentista (Saavedra, 1988, p. 57).

Com a instalação do governo militar, em 1964, o professor Anísio Teixeira foi afastado de suas funções no dia 27 de abril daquele ano, e aposentado compulsoriamente. Com autorização especial do presidente, marechal Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967), embarcou para os Estados Unidos, atendendo aos convites das Universidades de Colúmbia (1964), Nova Iorque (1965) e da Califórnia (1966), para lecionar como professor visitante.

Retornou ao Brasil no final de 1966 e continuou a dedicar-se à educação. Permaneceu integrando o Conselho Federal de Educação (CFE – 1966-1971). Tornou-se consultor para assuntos educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ – 1966-1971).

No ano 1969, publicou seus dois últimos trabalhos: *Educação e o mundo moderno* e *Educação no Brasil*. Neste chama a atenção da consciência pública e profissional para os problemas e dificuldades mais graves da situação educacional brasileira. Já o primeiro, são observações e reflexões sobre problemas humanos do nosso tempo.

A Universidade do Rio de Janeiro lhe conferiu em 1970, a última homenagem em vida, agraciando-o com o título de professor emérito.

No início de 1971, admitiu candidatar-se à Academia Brasileira de Letras (ABL). Era o candidato favorito dos imortais. "A escolha já estava feita, a eleição apenas ratificaria", segundo Josué Montello.

No dia 11 de março daquele ano, uma quinta-feira, por volta de 11h30, deixou a sede da FGV, rumo ao apartamento de Aurélio Buarque de Holanda, onde não chegou. Foi encontrado morto no poço do elevador do edifício em que morava o escritor.

Em julho de 1973, o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do ministro Jarbas Gonçalves Passarinho, conferiu-lhe

post-mortem a Comenda da Ordem do Mérito Educativo no grau de Grande Oficial.

E em julho de 2000, no transcurso dos 100 anos de seu nascimento e 500 do descobrimento do Brasil, procuramos, na medida do possível e, dentro da limitação do tempo, dividido entre atendimento ao público e serviço interno, oferecer-lhe a imagem, embora aqui fragmentada, de grande educador, grande estimulador da pesquisa, grande intelectual sempre aberto ao novo, grande em moral. E dizer-lhe que fica em nós, do Inep de hoje, a certeza de que sempre haverá uma lição atualizada de idéias e princípios a serem colhidas no seu exemplo de vida e na sua obra que é maior e transcende o tempo.

Depoimentos de Anísio Teixeira

Uma oportunidade para examinar a contemporaneidade do seu pensamento, a sua inteligência, personalidade e sensibilidade, nas várias direções em que elas se manifestaram e se exprimiram, nos diversos momentos de sua vida.

A vida não me deixou ser senão um homem de ação, ... de administração, escrevendo ao comando da circunstância, do dever imediato do meu cargo... (Trecho da carta a Alceu de Amoroso Lima. Rio de Janeiro, 17 de maio de 1964).

Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias em teoria, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis (Citação do professor Anísio que consta no livro *Anísio Teixeira: educador singular*, de Hermano Gouveia Neto, na p. 82).

Jamais fizemos da educação o serviço fundamental da República... (Trecho do discurso na Assembléia Constituinte Baiana, em 1947).

O passado é extremamente importante, mas como luz que ilumina o presente e nos ajuda a vê-lo melhor, e a evitar os erros e omissões da experiência anterior (Extraído da nota explicativa do livro *Educação e o mundo moderno*).

"Profissões se regulamentam, mas não se regulamenta a cultura. Um homem culto

e um homem diplomado são duas cousas, infelizmente, bem diversas entre nós" (Trecho retirado do discurso proferido quando reitor interino da Universidade do Distrito Federal, em 31 de julho de 1935).

A escola que possuímos é a escola para o tipo de civilização urbana, só aplicável ao campo na medida em que ele se urbaniza, reurbaniza, como dizem hoje, os sociólogos. Como isto, de fato acabará por se dar, em todo País, a escola deverá organizarse tão bem quanto possível nas cidades e ir se estendendo pelo campo na sua missão de lhes transformar também gradualmente a vida... (Trecho da carta a Rubem Braga. Rio de Janeiro, maio de 1957).

Guardei de minha formação religiosa o sentimento de que viver é servir e nada mais esperar que o conforto desse possível serviço. A isto juntei sempre um agudo senso de certa insignificância pessoal, que jamais me permitiu pedir ou pleitear reconhecimento de qualquer espécie (Trecho da carta a Fernando de Azevedo. Rio de Janeiro, 18 de janeiro de 1971).

As coisas melhores que pude construir até hoje foram as minhas amizades. O nosso amor há de ser qualquer coisa de maior e de melhor. Ajude-me pois a construí-lo. Com o seu auxílio, ele há de ser tão alto, tão sólido, tão humano e tão bom que irá para além do nosso sonho... Todo seu. Anísio (Trecho da carta a Emilia Telles Ferreira. Bahia, 31 julho de 1930).

A liberdade do administrador público é muito pouca... (Trecho de sua palestra na III Conferência Nacional de Educação em Salvador, BA, 1967).

Depois de dez anos de enxotamento no Brasil, ver-me feito Conselheiro de uma Universidade do mundo, é francamente um milagre do conto da carrocinha (Extraído do Documentário: *Especial Anísio Teixeira*, fita de vídeo, Rio de Janeiro, 1999).

Caro Lobato, amar a Unesco é uma coisa e casar com ela outra, com sete meses de vida marital ando triste e desconsolado nada me faz crer na Unesco de nossos sonhos (Trecho da carta a Monteiro Lobato. Londres, 1947).

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no País a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública (Extraído do documentário: *Especial Anísio Teixeira*, fita de vídeo. Rio Janeiro, 1999).

O século XX ainda não descobriu que a verdadeira revolução é a democracia, pois ela exige e impõe a transformação integral do ser humano e das sociedades (Citação extraída de *Anísio Teixeira: breve retrato de uma grande vida*, de Artur da Távola).

Sou um homem a quem a vida dá e tira com a mesma grosseria e sinto que me vou desabituando à delicadeza (Trecho da carta a Abgar Renault. Rio de Janeiro, 19 de maio de 1964).

... Caiu-me nas mãos um precioso livrinho francês *L'Idée Reparatrice*. Nunhum outro livro me soube fazer conhecer, tão a fundo, a essência mesma da doutrina de Jesus, que este; ... parece que Deus me esclarecia, para poder transpor com convicção a única barreira que encontrava para a Companhia de Jesus: o afastamento da família. Este ano não tive a consolação de obter o vosso consentimento... (Trecho da carta a Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira, seus pais. Caetité, 25 de março de 1920, Sexta-Feira Santa).

... A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Continuamos a ser, com a autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real (Trecho citado na *Revista Educação e Sociedade*, Ano XX, nº 68/Especial, dezembro de 1999, p. 81).

"O saber não é objecto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração, o saber é uma attitude de espírito que se forma lentamente ao contacto dos que sabem (Trecho do discurso pronunciado como reitor interino da Universidade do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 31 de julho de 1935).

Esse paiz é o paiz dos diplomas universitários honoríficos, é o paiz que deu ás suas escolas uma organização tão fechada e tão limitada, que substitui a cultura por duas ou tres profissões praticas, é o paiz em que a educação, por isso mesmo, se transformou em titulo para ganhar um emprego (Idem).

No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso porque? Porque os processos para adquirir-a são tão diversos, e os esforços para desenvolver-a tão hostilizados e tão difficieis, que o homem culto, á medida que se cultiva, mais se

desenraiza, mais se afasta do meio commun, e mais se affirma nos exclusivismos e particularismos da sua lucta pessoal pelo saber (Ibidem).

Haverá, por acaso, demasiado ensino superior, no Brasil? Não. O que ha são demasiadas escolas de certo tipo profissional, distribuindo annualmente diplomas em numero muito maior que o necessario e o possivel, no momento, de se consumir (Ibidem).

Não é difícil encontrar-se um relativo consenso de opinião a respeito da gravidade da situação educacional brasileira. A divergência surge na análise das causas dessa situação e na indicação da terapêutica mais aconselhável (Extraído do livro *A educação e a crise brasileira*, p. 23).

Nada por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e à servilidade do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e toda educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que dermos à relação entre uma e outro: em verdade e de fato, os segundos serão os dependentes servis e subjugados dos primeiros. Mas, se a educação for difundida por igual, atrairá ela, com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um corpo de homens intelligentemente práticos venha a se conservar permanentemente pobres... (Trecho do relatório de Horace Mann – pioneiro continental da educação popular – ao Conselho de Educação de Boston, em 1848, citado por Anísio Teixeira na Conferência Estadual de Educação em Ribeirão Preto, em 23 de setembro de 1956. Mann foi citado mais de uma vez pelo educador. *Annual Report on Education*, 1848, Boston, Rand e Avery, p. 668-669).

Depoimentos sobre Anísio Teixeira

Perfil intelectual e moral do educador por meio de vários depoimentos de pessoas que o conheceram e testemunharam os seus esforços pela modernização da educação e cultura no País, e de outros que aprenderam admirá-lo por seus livros e pelas repercuções de suas ações. Nomes que dispensam qualquer referência.

Sob a liderança incontestável de Anísio, o Inep soube levar a efeito um magnífico programa de pesquisas, regionalmente articulado, que iluminou a educação brasileira, apontando-lhe importantes rumos, como, por exemplo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Maria Helena Guimarães de Castro).

Anísio foi a inteligência mais brilhante que conheci. Inteligente e questionador, por isso filósofo. Tamanho e tão frondoso era o saber de Anísio, que ele, muitas vezes, parava, incapaz de optar entre as linhas de ação que se abriam à sua inteligência... (Darcy Ribeiro)

Era um espetáculo intelectual assistir Anísio debater idéias filosóficas ou pedagógicas. O Brasil não resiste a essas demonstrações de superioridade e inovações. Cortiça ou geléia (Afrânia Coutinho).

... A inteligência de Anísio Teixeira, realizava-se esplendidamente no corpo-a-corpo com a folha de papel em branco, na reclusão de um gabinete de trabalho; era ainda mais viva, mais brilhante, mais luminosa, nas surpresas de um debate. Por isso, quem conheceu o escritor pelos livros, admirou-o como uma das figuras mais altas da cultura brasileira; mas só o conheceu verdadeiramente, na força impetuosa de sua inteligência incomparável, quem teve a sorte de o ouvir nos instantâneos de suas intervenções improvisadas... (Josué Montello)

Não sei qual o maior legado de Anísio: se sua obra de administrador e homem de governo, se a sua doutrina política de educador visceralmente democrático (Hermes Lima).

Educador brasileiro cujas idéias inspiraram ou influenciaram todos os setores da educação no Brasil e mesmo na América Latina (...). A obra escrita que deixou é o material mais significativo sobre educação existente em língua portuguesa (*Encyclopédia Delta Universal*).

... soube aliar, com rara propriedade, atividades de caráter prático, como administrador, a estudos teóricos do mais alto valor, na especialidade a que se dedicou, a educação (Paschoal Lemme).

Anísio é um pensador prático, um filósofo que se ocupa de política, um teórico sempre inclinado para as coisas, os fatos, as instituições. Dessa forma, a sua contribuição original, ainda quanto ao pensamento se refira, mistura-se à ação, nela

vive e dela extraí a sua força (Manoel Bergström Lourenço Filho).

... sempre foi considerado como o mestre que estava sempre pronto a orientar os amigos, que nele encontrava um manancial de conhecimentos aliados à agilidade e coerência de raciocínio sem a petulância da soberba (Maria do Amparo Borges Ferro, da monografia *Anísio Teixeira: democrata da educação*).

Com Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, compôs o triunvirato dos orientadores da instrução (Pedro Calmon).

Pequeninho, bonitinho e muito inteligente. Embora muito menino, já dava para perceber que ele não era uma criança comum... Não esqueço a sua prodígiosa memória, especialmente quando declamava um poema decorado... (Maria Teodolina das Neves Lobão, primeira professora de Anísio Teixeira)

Foi um gigante no pensamento e na ação. Sua presença se estende sobre o Brasil, é visível em todo nosso crescimento, não há setor da vida brasileira sobre o qual o trabalho silencioso de Anísio Teixeira pela educação e pela cultura não tenha exercido influência (Jorge Amado).

Adorava discutir. Jamais brigar. Na discussão ia a extremos que a desavisados poderia parecer ofensa, tal a implacabilidade do raciocínio. Surpreendo, contudo, ficava – e atarantado –, se a pessoa, esmagada por sua argumentação se sentisse diminuída ou agravada. Não podia compreender alguém não separar debate e argumentação de reações pessoais. Morria de encabulamento... (Artur da Távola)

... Um dia de trabalho de Anísio Teixeira entre Capes, Inep, Faculdade de Filosofia, Instituto de Educação, o Centro, quando não os Centros nos Estados, é alguma coisa que só seus companheiros podem avaliar o que significa. A capacidade normal de um homem de inteligência seria esgotada numa só dessas tarefas. (...) Anísio multiplica-se em tudo com a mesma lucidez, o mesmo entusiasmo... (Péricles Madureira de Pinho)

... A figura de Anísio é a própria imagem da inteligência brasileira, que o Brasil desperdiçou, porque parece ter medo das luzes que emanam das mentes esclarecidas. Que se pode esperar de uma nação que escorraça os representantes de sua cultura?... (Afrânia Coutinho)

Se o Brasil fosse uma outra nação, o seu caso seria impossível. Você acoitado, refugiado nos sertões, por ter feito a obra mais humanista de educação no Brasil!... Os que crêem no Brasil, como você acabam foragidos, perseguidos pelos patriotas... (Homero Pires, trecho da carta a Anísio Teixeira. Bahia, 26 de novembro de 1936. Grifo do autor da carta)

Como todo homem que se antecipa de muito à sua época, Anísio foi alvo de tremendas incompreensões perseguições mesquinhias... O País se viu privado de sua insubstituível colaboração, num setor que era mestre consagrado e onde há tanta carência de verdadeiros valores... (Paschoal Lemme).

Em Anísio dominava uma qualidade mestra: sabia pensar e sabia fazer (Hermes Lima).

... O que ele foi, acima de tudo, foi um educador voltado para a prática da educação e da administração. E por causa dessa prática, que demandava conhecimento teórico, é que fez os seus livros. Ele não foi um teórico que se fez prático... (Antônio Houaiss)

... Nele, a teoria se originava na prática (Artur da Távola).

Verifiquei que sua obra, em verdade, tem sido pouco estudada, que seu pensamento tem sido constantemente distorcido, que as suas intenções foram muitas vezes deturpadas, ao sabor dos que se empenhavam em debates sobre temas educacionais... (Hermano Gouveia Neto)

Era mais que um técnico, mais que um administrador. Era um homem de governo, dotado da visão política dos problemas do Estado de que a educação constitui uma das chaves (Hermes Lima).

O Inep de ontem e hoje busca, por caminhos necessariamente diferentes, o mesmo objetivo traçado por Anísio Teixeira, que é o de promover e apoiar o desenvolvimento educacional do País (Maria Helena Guimarães de Castro).

Não tenho dúvidas em dizer que Anísio é o maior educador brasileiro de todos os tempos... é um educador completo... tenho profundo respeito, uma profunda admiração pela obra de Anísio, considero, hoje, o seu pensamento... as suas metas, aquilo que defendeu durante toda a vida, mais atuais do que nunca. Oxalá, da ação de todos nós da educação, hoje, possamos

finalmente tornar realidade o sonho de Anísio (Paulo Renato Souza).

Fatos que merecem ser relembrados

Com a ascensão dos militares ao poder, em 31 de março de 1964, tentaram enquadrá-lo de alguma forma no processo instaurado para apuração de irregularidades administrativas na Universidade de Brasília (UnB). Disseram que recebia de duas fontes pagadoras. Descobriram que ele, Anísio, depositara no Banco do Brasil, em nome do Tesouro Nacional, cada salário recebido na condição de reitor da UnB, ao qual tinha total direito, pois não se enquadrava nos casos de acumulação...

"... Está porque o ensino de hoje é mau; enchem um menino tão pequeno de livros, como esse que vai aí", disse a avó – quase 90 anos – de Péricles Madureira de Pinho ao ver Anísio. Impressão que dava o já rapaz Anísio, de pequena estatura, sempre em passo acelerado, sobrando pastas e livros.

Logo após a morte do diretor do Inep Murilo Braga, em abril de 1952, foram apresentados ao presidente Getúlio Vargas nomes de muito valor para ocupar o cargo. Resposta do presidente a um dos postulantes: "Para cargos desse porte o Ministério da Educação tem sempre um baiano de indiscutível merecimento"... Deixando o ministro da Educação, Ernesto Simões da Silva Filho (baiano), completamente à vontade, pois queria Anísio para o referido cargo.

Pingue-pongue

Prato preferido: farofa e carne-de-sol (comia pouco);

Maior prazer: leitura (lia de forma apixonada);

Leitura preferida: textos acerca de idéias;

Medo: de escuro;

Religião: católico (tinha a fita de congregado mariano);

Infância: alegre;

Adolescência: feliz;

Provérbio: "É mais fácil xingar o escuro

do que acender uma vela" (provérbio chinês, com qual costumava responder aos críticos do seu estilo);

Hobby: caça (gostava de caçar perdizes e codornas, era bom atirador);

Temperamento: comunicativo e ameno;

Hábito: cochilar depois do almoço;

Coisas que o irritavam: bajulação e subserviência;

Coisa de que não gostava: burocracia (certa vez foi à loucura, quando ao aposentar-se, o funcionário, diante dele e de sua carteira de identidade, disse-lhe ser necessário provar que estava vivo).

Bibliografia

Produção de Anísio Teixeira

1924

TEIXEIRA, Anísio S. A propósito da "Escola Única". *Revista do Ensino*, Salvador, v. 1, n. 3, 1924.

_____. Discurso pronunciado por Anísio Teixeira no Colégio Antônio Vieira, em 30 de novembro de 1924. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 2 dez. 1924.

1925

_____. *Anotações de viagem à Europa*. Lisboa: [s.n.], 1925. 54 p.

_____. Festa da árvore. *Boletim de Agricultura*, n. 10-12, p. 37-46, 1925.

_____. Paris é um filho espiritual de Roma. *A Tarde*, Salvador, 20 nov. 1925.

_____. *Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1925. 36 p.

1926

_____. O alto sertão da Bahia. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia*, Salvador, n. 52, p. 295-309, 1926.

1927

_____. *Anotações de viagem aos Estados Unidos*. Navio Pan American: FGV, 1927. 50 p.

_____. *A escola na Bahia*. Salvador: Nova Gráfica, 1927. 463 p.

1928

_____. *Aspectos americanos de educação*. Salvador: Tipografia de S. Francisco, 1928. 166 p. il.

_____. Discurso do encerramento de curso de férias. *A Tarde*, Salvador, 1 fev. 1928.

_____. *O ensino no Estado da Bahia*, 1924/9. Salvador: Imprensa Oficial, 1928.

_____. *Relatório apresentado ao governador do Estado da Bahia, por intermédio do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo diretor geral da Instrução*. Salvador, 1928. 123 p.

1929

_____. *Cultura e trabalho*. Rio de Janeiro, 1929. 10 p.

1930

_____. Por que "Escola Nova"? *Escola Nova*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-26, 1930.

_____. _____. *Boletim da Associação Bahiana de Educação*, Salvador, n. 1, p. 2-30, 1930.

_____. A reconstrução do programa escolar. *Escola Nova*, São Paulo, v. 1, n. 2-3, p. 86-95, 1930.

_____. Sugestões para reorganização progressiva do sistema educacional baiano. *Revista de Educação*, Salvador, v. 11, n. 3, nov. 1930.

1931

_____. *Discurso de posse do Diretor Geral de instrução pública*. Rio de Janeiro, 15 out. 1931. 2 p.

1932

_____. Bases para uma organização econômico-financeira da instrução pública. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 90-94, jan./jun. 1932.

_____. As diretrizes da escola nova. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 1-24, jan./jun. 1932.

_____. Discurso de posse do Diretor Geral de instrução. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 75-76, jan./jun. 1932.

_____. Educação e Sociedade. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3-4, p. 237-253, jul./dez. 1932.

_____. *Lei do fundo escolar* (Dec. nº 3.757 de 3/1/1932, organiza o Fundo Escolar do Distrito Federal e regula a sua aplicação e administração). Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932. 11 p.

_____. *Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932. 25 p.

_____. Reorganização da DGIP e alargamento da compreensão do ensino público a cargo do Distrito Federal. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 99, jan./jun. 1932.

_____. Reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 110-117, jan./jun. 1932.

_____. O sistema escolar do Rio de Janeiro-DF. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3-4, p. 307-370, 1932.

1933

_____. O problema de assistência à infância e à criança escolar. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7-8, p. 5-20, jul./dez. 1933.

1934

- _____. Aspectos da reconstrução escolar no Distrito Federal. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9-10, p. 7-13, 1934.
- _____. *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934. 210 p. (Coleção BPB; Atualidades pedagógicas, série 3, v. 3).
- _____. Educação pública: sua organização e administração. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11-12, p. 11-483, 1934.
- _____. *Em marcha para a democracia, à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, [1934?]. 195 p. (Biblioteca da Cultura Scientifica. Sociologia política)
- _____. *O problema brasileiro de educação e cultura*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, Departamento de Educação, 1934. 36 p.

1935

- _____. A função das universidades: discurso em 31/07/1935, como Reitor Interino da Universidade do Distrito Federal, na inauguração dos cursos. *Boletim da Universidade do Distrito Federal*, Rio de Janeiro, n. 1/2, p. 11-24, 1935.
- _____. *A função das universidades*: discurso pronunciado pelo Reitor Interino da Universidade do Distrito Federal, Sr. Anisio S. Teixeira, por ocasião da inauguração solene dos cursos. [Rio de Janeiro], 1935. 27 p.
- _____. *Notas para a história da educação*: discurso proferido na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1935.
- _____. A reclassificação de alunos. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7-8, p. 61-64, 1935.

1936

- _____. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1936. 236 p. (Coleção BPB; Atualidades pedagógicas, série 3, v. 57).

1943

- _____. *O problema brasileiro de educação e cultura*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, 1943. 36 p.

1947

- _____. *Autonomia para educação na Bahia*: discurso proferido na Assembléia Constituinte da Bahia. Salvador, 1947.
- _____. Autonomia para educação na Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 89-104, jul./ago. 1947.
- _____. *Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia*: discurso proferido na Assembléia Constituinte da Bahia. Salvador, 1947.
- _____. *Educação e cultura no Projeto de Constituição da Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial, 1947. 30 p.

1948

- _____. A educação na Bahia. *Estado da Bahia*, Salvador, 20 de maio de 1948.
- _____. Informações da Secretaria de Educação sobre prédios escolares em construção. *Diário da Assembléia Legislativa*, Salvador, 2 set. 1948.
- _____. Os males do sistema educacional brasileiro. *Diário de Notícias*, Salvador, 19 dez. 1948.
- _____. Monteiro Lobato. *A Tarde*, Salvador, 6 jul. 1948.
- _____. É preciso uma reforma radical no ensino. *Diário de Notícias*, Salvador, 21 dez. 1948.
- _____. *Projeto de lei orgânica do ensino*: apresentado à Assembléia Legislativa Estadual, pelo Poder Executivo. Salvador: Imprensa Oficial, 1948. 26 p.

1949

- _____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: discurso. *Atualidades Pedagógicas*, v. 1, n. 5, p. 16-20, set./out. 1950.
- _____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: discurso. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.
- _____. *Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948*: relatório... Salvador, 1949.
- _____. Processo profundo de deformação dos institutos educativos no Brasil. *Formação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 128, p. 35-42, 1949.
- _____. *A revolução dos nossos tempos*: discurso pronunciado na solenidade da instalação do XII Congresso Nacional de Estudantes, na Faculdade de Medicina da Bahia, em 17 de Julho de 1949. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1949. 17 p.

1950

- _____. *Ante-projeto de lei do ensino médio*. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1950. 71 p.
- _____. *Discurso pronunciado na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. [S.l.: s.n., 1950?].
- _____. *Relatório apresentado no ano de 1950*. Salvador, 1950. 169 p.

1951

- _____. Um presságio do progresso. *Habitat*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 175-177, 1951.

1952

- _____. Bases e diretrizes da educação. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 36, p. 11-12, abr. 1952.
- _____. *A construção de prédios escolares na Bahia entre 1947 a 1951*. Rio de Janeiro: MEC, Serviço de Documentação, 1952. 23 p.

- _____. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, 1952.
- _____. _____. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1952.
- _____. Dissolução ou crescimento da educação? *Formação*, Rio de Janeiro, n. 168, p. 7-16, jul. 1952.
- _____. Um educador: Abílio Cesar Borges. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, p. 150-155, jul./dez. 1952.
- _____. *Educar para produzir*. Rio de Janeiro: Capes, 1952. 2 p.
- _____. Estudo sobre o projeto da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 72-123, out./dez. 1952.
- _____. Expansão ou dissolução? Discurso de posse. *Formação*, Rio de Janeiro, n. 16, jul. 1952.
- _____. *Expansão ou dissolução?* discurso de posse de Anísio Teixeira no Inep. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Serviço de Documentação, 1952. 19 p.
- _____. *Expansão ou dissolução?* *Educação*, Rio de Janeiro, n. 37, p. 26-31, jul. 1952.
- _____. A lei de diretrizes. *Formação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 165, p. 21-24, 1952.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 280-283, out./dez. 1952.
- _____. Notas sobre a educação e a unidade nacional. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 11-18, 1952.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, p. 33-49, jul./dez. 1952.
- _____. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: VIDA e Educação. São Paulo: Melhoramentos, [1952]. p. 1-31. (Biblioteca de educação ; v. 13).
- _____. *Prioridade número um para a Educação*. Entrevista por Odorico Tavares. Rio de Janeiro: MEC, Serviço de Documentação, 1952. 19 p.

1953

- _____. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 3-12, jan./mar. 1953.
- _____. *A crise educacional brasileira:* conferência. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1953. 25 p.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 20-43, abr./jun. 1953.
- _____. Desagrega a escola primária. *Tribuna da Imprensa*, 6 jan. 1953.
- _____. O ensino brasileiro. *Boletim da CBAI*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 10, p. 1122-1124, 1953.
- _____. Romper com a simulação e a ineficiência do nosso ensino. *Formação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 176, p. 11-16, 1953.

_____. *Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para discussão*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1953. 17 p.

_____. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 27-42. out./dez. 1953.

_____. A universidade e a liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 51, p. 3-22, jul./set. 1953.

1954

_____. A crise educacional brasileira. *Cadernos de Cultura*, Rio de Janeiro, n. 68, p. 37-39, 1954.

_____. Diretrizes e bases da educação nacional. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 46, p. 30-44, 1954.

_____. *A educação que nos convém*: discurso pronunciado na Escola Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, 8 jun. 1954.

_____. A educação que nos convém. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 54, p. 16-33, abr./jun. 1954.

_____. A escola secundária em transformação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 3-20, jan./mar. 1954.

_____. Estudo sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 46, p. 30-44, dez. 1954.

_____. O humanismo técnico. *Boletim da CBAI*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 1186-1187, 1954.

_____. A universidade e a liberdade humana. *Os Cadernos de Cultura*, Rio de Janeiro, n. 68, p. 3-36, 1954.

_____. Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultural. In: CONFERÊNCIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1954, Rio de Janeiro. [Anais...]. Rio de Janeiro: MEC, 1954.

_____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 3-22, jul./set. 1954.

_____. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 11., Curitiba. [Anais...]. Curitiba, jan. 1954.

1955

_____. *A administração pública brasileira e a educação*. Rio de Janeiro, 1955. 26 p.

_____. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955.

_____. Cartas ao professor: mensagens radiofônicas da A.E.E., ao magistério do País. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 49, p. 27-28, set. 1955.

_____. Ciência e humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 60, p. 30-44, 1955.

_____. O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, p. 3-25, 1955.

1956

_____. A administração pública brasileira. In: _____. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. p. 100-125. (Coleção B.P.B. ; Atualidades pedagógicas, série 3, v. 64).

_____. A administração pública brasileira e a educação. *Anhembi*, São Paulo, v. 23, n. 67, p. 22-41, jun. 1956.

_____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 63, p. 3-23, 1956.

_____. Cartas do professor: mensagens radiofônicas da A.E.E., ao magistério do País. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v. 5, n. 37, p. 2, abr. 1956.

_____. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 145-149, jan./mar. 1956.

_____. Descentralizar a educação: uma reforma que se impõe. *O Globo*, 7 fev. 1956.

_____. Educação: problema de formação nacional. Rio de Janeiro: Inep, 1956. 13 p.

_____. Educação e a crise brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 3-23, jan./mar. 1956.

_____. _____. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. 355 p. (Biblioteca pedagógica brasileira, série 3 ; Atualidades pedagógicas ; v. 64).

_____. A educação e a unidade nacional. In: _____. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. p. 3-51. (Biblioteca pedagógica brasileira, série 3 ; Atualidades pedagógicas, v. 64).

_____. Educação popular versus educação de elite. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 46, p. 1-2, set. 1956.

_____. _____. *Diário de Notícias*, Salvador, 10 out. 1958.

_____. Elaboração da cultura brasileira. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 40, p. 1-2, mar. 1956.

_____. A escola pública. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 48, p. 1-3, 1956.

_____. *A escola pública, universal e gratuita*: conferência pronunciada por ocasião do I Congresso Estadual de Educação de Ribeirão Preto, em Setembro de 1956. Ribeirão Preto: Comissão Executiva, 1956. 45 p.

_____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956.

_____. Extensão do ensino primário brasileiro. *Boletim da CBAI*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 6, p. 1614-1618, 1956.

_____. O livro brasileiro. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 45, p. 1-2, ago. 1956.

_____. _____. *A Gazeta*, São Paulo, 8 mar. 1957.

- _____. O mito da cultura geral no ensino superior. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 1-2, 1956.
- _____. Novos rumos para o ensino primário: aptidões e inteligência diversificadas exigem variedade de cursos articulados. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 24 jun. 1956.
- _____. Precisa de revisão profunda o sistema educacional brasileiro. *A Gazeta*, São Paulo, 14. jun. 1956.
- _____. O processo democrático da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956.
- _____. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 1956, Salvador. [Anais...]. Rio de Janeiro, 1956. 22 f.
- _____. O projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: _____. A educação e a crise brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. p. 181-248. (Coleção B.P.B. Atualidades pedagógicas, série 3, v. 64).
- _____. Recuperação da escola primária no Brasil. *Diário da Bahia*, Salvador, 18 dez. 1956.
- _____. Uma viagem aos Estados Unidos é sempre uma excursão ao futuro. *A Noite*, Rio de Janeiro, 28 mar. 1956.

1957

- _____. Bandeirantes. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 12 jul. 1957.
- _____. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 28-46, jan./mar. 1957.
- _____. Burocracia ditatorial asfixia a educação. *A Tarde*, Salvador, 31 out. 1957.
- _____. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Recife. *Boletim Mensal do Cepe*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-10, nov. 1957.
- _____. _____. Discurso proferido na sessão inaugural do Cepe de Recife. Recife, 1957.
- _____. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 22, ago. 1957.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 68, p. 3-16, out./dez. 1957.
- _____. Ciência e educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 50, p. 1-3, 1957.
- _____. Ciência e humanismo. Recife: Escola de Engenharia da Universidade do Recife, 1957. 50 p. (Publicação ; n. 15)
- _____. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957. 146 p.
- _____. Errada a organização de novo ensino primário. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 14 dez. 1957.
- _____. A escola brasileira e a estabilidade social. Rio de Janeiro: [s.n.], 1957. 32 f.
- _____. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 5-29, jul./set. 1957.

- _____. La escuela brasileña y la estabilidad social. *La Educación*, v. 2, n. 8, p. 5-14, oct./dic.1957.
- _____. Falsa elite. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 60, p. 1-2, nov.1957.
- _____. Lei e tradição. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 54, p. 1-3, maio, 1957.
- _____. O livro brasileiro. *A Gazeta*, São Paulo, 8 mar. 1957.
- _____. A municipalização do ensino primário. *Revista do Serviço Público*, Rio de Janeiro, v. 75, n. 3, p. 347-364, jun. 1957.
- _____. A municipalização do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 22-43, abr./jun. 1957.
- _____. Palavras proferidas na sessão inaugural do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Boletim Mensal, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-10, nov. 1957.
- _____. Reorganização e não apenas expansão da escola brasileira. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 58, p. 1-2, set. 1957.
- _____. O senso de público no Rio Grande. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v. 6, n. 44, p. 2, maio 1957.
- _____. Tradição da legislação discricionária do Estado Novo tornou o sistema educacional brasileiro em simulação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 25 out. 1957.
- _____. *Variações sobre o tema da liberdade humana*: discurso de paraninfo proferido na Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1957.

1958

- _____. Os bispos é que se queixaram dele. *Revista da Semana*, Rio de Janeiro, n. 18, 3 maio 1958.
- _____. Desbaratados os recursos públicos para educação. *Estado da Bahia*, Salvador, 17 abr. 1958.
- _____. Dez anos. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 70, p. 1-6, set. 1958.
- _____. Educação: problema da formação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 70, p. 21-32, abr./jun. 1958.
- _____. Educação e ensino. *Diário de Notícias*, Salvador, 21 set. 1958.
- _____. *Educação é um direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1958]. 166 p. (Biblioteca de Educação, Ciência e Cultura ; 7).
- _____. A educação não pode ser um privilégio. *Para Todos*, Rio de Janeiro, n. 47/48, maio 1958.
- _____. Educação para as massas é exigência da democracia. *O Seminário*, 24 abr. 1958.
- _____. Educação e a crise brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, v. 2, n. 3, p. 135-180, jan. 1958.
- _____. Ensino ruim: como mudá-lo. *Visão*, São Paulo, 25 abr. 1958.
- _____. O ensino secundário. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 66, p. 1-2, maio 1958.

- _____. Entrevista: conhecido técnico de educação fala sobre as falhas do ensino secundário. *Diário Popular*, São Paulo, 28 mar. 1958.
- _____. Escola pública não é invenção do socialismo nem do comunismo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 fev. 1958.
- _____. Falando francamente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 3-16, out./dez. 1958.
- _____. Fraude contra a educação popular. *Leitura*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 10, p. 32-33, 1958.
- _____. Governo não hostiliza escola particular: ajuda-a com verbas sempre maiores. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 abr. 1958.
- _____. Há que virar pelo avesso a filosofia da educação. *Diário da Tarde*, Belo Horizonte, set. 1958.
- _____. Os períodos criadores da história e o Museu de Arte Moderna. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 26 jan. 1958.
- _____. Péssima qualidade do ensino brasileiro em todos os graus. (Entrevista). *Correio do Ensino Brasileiro*, 6 jun. 1958.
- _____. Por uma educação comum do povo brasileiro. *Diário de Minas*, Belo Horizonte, 27 ago. 1958.
- _____. Por que especialistas de educação? *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 5-8, mar./jul. 1958.
- _____. *Por que especialistas de educação?* [S.l.: s.n.], 1958. 4 f. Mimeografado.
- _____. Por uma educação comum do povo brasileiro. *Diário de Minas*, Belo Horizonte, 27 ago. 1958.
- _____. Por uma escola primária organizada e séria para a formação básica do povo brasileiro. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 15 abr. 1958.
- _____. _____. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3 , n. 8, p. 139-141, 1958.
- _____. Péssima qualidade do ensino brasileiro em todos os graus. *Correio do Ensino Brasileiro*, 6 jun. 1958.
- _____. Sem consistência o atual ensino brasileiro. *A Tarde*, Salvador, 17 jan. 1958.
- _____. A universidade brasileira é de estilo Rococó. *Para Todos*, Rio de Janeiro, n. 45-46, abr. 1958.
- _____. Urgente uma reconstrução educacional. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 13 jul. 1958.
- _____. Variações sobre o tema da liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 3-18, jan./mar. 1958.
- _____. Violenta fraude contra a educação. *Última Hora*, Rio de Janeiro, 12 mar. 1958.

1959

- _____. Anísio Teixeira analisa Lei de Diretrizes e Bases. *Jornal da Bahia*, Salvador, 15 mar. 1959.

- _____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: discurso. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.
- _____. Deitado em berço esplêndido. *Senhor*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-88, jan. 1959.
- _____. Dewey e a filosofia da educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 85, p. 1-2, dez. 1959.
- _____. A educação e a constituição de 1946. *Carta Mensal*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 57, p. 3-14, dez. 1959.
- _____. O ensino cabe à sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 290-298, abr./jun. 1959.
- _____. O ensino cabe à sociedade (Entrevista). *O Metropolitano*, Rio de Janeiro, 5 abr. 1959.
- _____. Escola pública não é apenas escola para o pobre. *Jornal da Bahia*, Salvador, 20 dez. 1959.
- _____. Filosofia e educação. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 9-26, nov. 1959.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set. 1959.
- _____. Grave problema do livro didático. *Leitura*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 22, p. 24-25, abr. 1959.
- _____. Mas uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 5-33, abr. 1959.
- _____. Nacionalismo não é só petróleo. *Jornal da Bahia*, Salvador, 19 maio 1959.
- _____. A opinião de Anísio Teixeira. *Última Hora*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 65, p. 2-3, 11 mar. 1959.

1960

- _____. Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 63-74, abr./jun. 1960.
- _____. Conservar a cultura é o dever da escola. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 24 jan. 1960.
- _____. Editorial. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 3-13, fev. 1960.
- _____. _____. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 3-8, set. 1960.
- _____. A Educação comum do homem moderno. *Correio do Senac*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 213, p. 2-3, nov. 1960.
- _____. Educação e nacionalismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 205-208, out./dez. 1960.
- _____. _____. *Senhor*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 9, p. 47, set. 1960.
- _____. A educação particular jamais se caracterizou como sistema renovador. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 22 abr. 1960.

- _____. Escola particular e escola pública: discriminação social versus integração social. *A Tribuna*, Santos, 26 mar. 1960.
- _____. A escola pública promove a igualdade social: a escola privada estimula a discriminação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 fev. 1960.
- _____. Estado pode tolerar mas não subvencionar a educação popular. *Diário Popular*, São Paulo, 10 maio, 1960.
- _____. Filosofia e educação. *Carta Mensal*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 58, p. 3-14, jan. 1960.
- _____. Guardiães e profetas. *Jornal da Bahia*, Salvador, 10/11 jan. 1960.
- _____. A nova lei de diretrizes e bases: um anacronismo pedagógico. *Comentário*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 16-20, jan./mar. 1960.
- _____. Realidade do nosso ensino – e do projeto. *Visão*, São Paulo, v. 16, n. 15, 22 abr. 1960.
- _____. Um grande esforço de toda a vida. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 96, p. 1-3, nov. 1960.

1961

- _____. Custo mínimo da educação primária por aluno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 3-5, abr./jun. 1961.
- _____. Educação e desenvolvimento. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 16, p. 9-32, jan./abr. 1961.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 71-92, jan./mar. 1961.
- _____. A expansão do ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, p. 3-4, jul./set. 1961.
- _____. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.
- _____. Que é administração escolar? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 1., 1961, São Paulo. [Anais...] São Paulo: USP, 1961.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, out./dez. 1961.
- _____. União intelectual das três Américas: entrevista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 180-183, abr./jun. 1961.
- _____. A universidade americana em sua perspectiva histórica: discurso proferido em Kansas City, na comemoração do centenário dos Land-Grant Colleges e State Universities dos Estados Unidos, em 15 de Novembro de 1961. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 48-60, out./dez. 1961.
- _____. Villa-Lobos nas escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 186-187, out./dez. 1961.

TEIXEIRA, Anísio et al. Universidade de Brasília. *Anhembi*, São Paulo, v. 43, n. 128, p. 259-267, jul. 1961.

TEIXEIRA, Anísio; RAMOS, Jairo; CARDOSO, Fernando Henrique. Universidade de Brasília. *Anhembi*, São Paulo, v. 11, n. 128, p. 259-267, jul. 1961.

1962

- TEIXEIRA, Anísio S. Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, p. 97-107, out./dez. 1962.
- _____. *Centros de treinamento de professores primários*. In: CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL NA AMÉRICA LATINA, 5-19 mar. 1962, Santiago do Chile. [Anais...]. Santiago, 1962. 8 p.
- _____. O desafio da educação para o desenvolvimento. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 124, p. 1-3, 1962.
- _____. Discurso na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal em 1935. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 181-188, jan./mar. 1962.
- _____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.
- _____. Um grande esforço de toda a vida. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 14 jan. 1962.
- _____. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um inquérito. *Comentário*, v. 3, n. 2, p. 125-127, abr./jun. 1962.
- _____. Livro de leitura é introdução à liberdade. *O Metropolitano*, Rio de Janeiro, 17 out. 1962.
- _____. Meia vitória, mas vitória. *Diário de Pernambuco*, Recife, 13 abr. 1962.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222-223, abr./jun. 1962.
- _____. A mensagem de Rousseau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, p. 3-5, out./dez. 1962.
- _____. _____. *Tribuna da Imprensa*, Rio de Janeiro, 14 jul. 1962.
- _____. Notas para a história da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 181-188, jan./mar. 1962.
- _____. *Planejamento a longo prazo das necessidades do ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Capes, 1962. 45 p.
- _____. Reforma do selvagem humano? *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 120, p. 1-2, nov. 1962.
- _____. Revolução e educação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 2 set. 1962.
- _____. Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 25, 27/28 fev., 5 mar. 1962.
- _____. Supremacia do formal. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 118, p. 1-3, set. 1962.
- _____. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962.
- _____. Valores reales y profesados en política educativa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962.

TEIXEIRA, Anísio et al. Educação para o desenvolvimento e a democracia. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 136-142, jun. 1962.

TEIXEIRA, Anísio; RIBEIRO, Darcy. The University of Brasília. *The Educational Forum*, Wisconsin, v. 26, n. 3, parte 1, p. 309-319, mar. 1962.

1963

TEIXEIRA, Anísio S. Estado atual da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, p. 8-16, jan./mar. 1963.

_____. Gilberto Freyre, mestre e criador da Sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 29-36, jul./set. 1963.

_____. *Mestres do amanhã*. Discurso proferido na sessão do Conselho Internacional de Educação para o Ensino. Rio de Janeiro, ago. 1963.

_____. Mestres de amanhã. In: CONFERÊNCIA DO CONSELHO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO. [Anais...] Rio de Janeiro, ago. 1963.

_____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 10-19, out./dez. 1963.

_____. 1963: ano da educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 122, p. 1-2, jan. 1963.

_____. Plano Nacional de Educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 123, p. 1-3, fev. 1963.

_____. Planos e finanças da educação. *Documenta*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 21, p. 122-131, dez. 1963.

_____. Revolução e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 3-7, abr./jun. 1963.

_____. Unidade do Brasil. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 132, p. 1-4, nov. 1963.

1964

_____. Escola pública é o caminho para a integração social. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 8 set. 1964.

_____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 95, p. 210-213, jul./set. 1964.

_____. Funções da universidade. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 135, p. 1-2, fev. 1964.

_____. Plano e finanças da educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 134, p. 1-2, jan. 1964.

_____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 93, p. 6-16, jan./mar. 1964.

_____. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 27-47, jul./set. 1964.

1966

- _____. Educação como experiência democrática para cooperação internacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 102, p. 257-272, abr./jun. 1966.
- _____. O problema da formação do magistério. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 62, p. 5-15, nov. 1966.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 104, p. 278-287, out./dez. 1966.
- _____. Sugestões para o planejamento educacional nos Territórios. In: SIMPÓSIO DE ENSINO NOS TERRITÓRIOS, 1966, Rio de Janeiro. [Anais...]. Rio de Janeiro: MEC, 1966. 8 p.

1967

- _____. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 67, p. 9-23, fev./mar. 1967.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 105, p. 55-67, jan./mar. 1967.
- _____. A Escola Parque da Bahia. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 1967, Salvador. [Anais...]. Rio de Janeiro: Inep: 1967. 12 p.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 06, p. 246-253, abr./jun. 1967.
- _____. A pedagogia de Dewey: esboço da educação de John Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, [1967]. p. 9-46. (Biblioteca de educação ; 12).
- _____. O problema de formação do magistério. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 1967, Salvador. [Anais...]. Rio de Janeiro: Inep, 1967. 12 p.

1968

- _____. Civilização de massa. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 ago. 1968.
- _____. A contra-revolução dos jovens. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 ago. 1968.
- _____. Compreender o presente e participar do futuro. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 ago. 1968.
- _____. A conjuntura do desenvolvimento. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2 nov. 1968.
- _____. De Gaulle e a sociedade de participação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 jun. 1968.
- _____. Democracia é o problema. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 set. 1968.
- _____. *Educação é um direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 165 p. (Coleção, cultura, sociedade, educação ; v. 8).
- _____. Educação para cada um. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 7 set. 1968.
- _____. Educação para o futuro. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 ago. 1968.
- _____. Encontro com um jovem. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 jun. 1968.

- _____. Escalada a comunicação humana. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 set. 1968.
- _____. A grande tradição do nosso tempo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 nov. 1968.
- _____. Interpretação do artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 81, p. 3-9, fev. 1968.
- _____. Liberdade de pensamento e mudança social. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 jun. 1968.
- _____. Os limites da força. *Folha de S. Paulo*, 4 jul. 1968.
- _____. A longa revolução de nosso tempo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 109, p. 11-26, jan./mar. 1968.
- _____. Modelo para reforma da universidade. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 8 jun. 1968.
- _____. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 150 p. (Coleção cultura, sociedade, educação ; v. 5).
- _____. O processo civilizatório. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 nov. 1968.
- _____. Países jovens e países velhos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 set. 1968.
- _____. Uma experiência de educação primária integral. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 1967, Salvador. *Anais ... [Rio de Janeiro]*: Inep, 1968. 448 p. p. 397-475.
- _____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set. 1968.
- _____. A rebelião dos jovens. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2 jun. 1968.
- _____. Reflexões sobre a democracia. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 nov. 1968.
- _____. Russos, americanos e índios. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 out. 1968.
- _____. Sombras e ameaças. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 dez. 1968.
- _____. Systems analysis. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 5 out. 1968.
- _____. Tecnologia e pensamento. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 out. 1968.
- _____. Tirania e despotismo da maioria. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 7 dez. 1968.
- _____. A universidade e a sua reforma. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13, 17, 20 e 23 jul. 1968.
- _____. A universidade em massa? *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 31 ago. 1968.

1969

- _____. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 245 p., il. (Coleção cultura, sociedade, educação ; v. 12).
- _____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 385 p. (Coleção cultura, sociedade, educação, v.3).
- _____. Escolas de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 239-259, abr./jun. 1969.
- _____. Tecnologia e pensamento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 113, p. 157-159, jan./mar. 1969.

_____. Resenha do livro "Uma escola diferente". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 113, p. 145-148, jan./mar. 1969.

1970

- _____. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. *Arte e Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3, set. 1970.
- _____. Democracia como forma humana de vida. In: DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970. p. 5-8.
- _____. O pensamento precursor de McLuhan. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 119, p. 242-248, jul./set. 1970.

1971

- _____. Cultura e tecnologia. *Informativo*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 170-200, abr. 1971.
- _____. _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 121, p. 12-37, jan./mar. 1971.
- _____. _____. Rio de Janeiro: FGV, Instituto de Documentação, 1971. 70 p.
- _____. A educação comum do homem moderno. *Arte e Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 13, mar. 1971.
- _____. Educação, suas fases e seus problemas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 124, p. 284-286, out./dez. 1971.
- _____. Educar para o equilíbrio da sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 122, p. 191-196, abr./jun. 1971.
- _____. Ensino humanístico e ensino científico em nosso tempo. *Temas*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5-12, maio 1971.

1973

- _____. Análise de sistemas e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 59, n. 129, p. 57-59, jan./mar. 1973.

1977

- _____. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. 245 p.

1984

- _____. Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 151, p. 685-696, set./dez. 1984.
- _____. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

1987

_____. Um presságio de progresso. In: XAVIER, Alberto (Org.). *Arquitetura moderna brasileira: depoimento de uma geração*. São Paulo: Ed. Pini, 1987. p. 175-177.

1989

_____. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, set./dez. 1989.

_____. A escola pública, universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 71, n. 167/169, p. 69-72, jan./abr. 1990.

_____. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. 186 p.

1992

_____. Educação não é privilégio. *Carta*, Brasília, n. 5, p. 143-165, 1992.

1994

_____. _____. Edição organizada e comentada por Marisa Cassim. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. 250 p.

1995

_____. Atos constitutivos. *Carta*, Brasília, v. 1, n. 14, p. 237-243, 1995.

1996

_____. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996. 221 p.

1997

_____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. 263 p.

1998

_____. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. 187 p.

1999

_____. *Educação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999. 467 p. (Atualidades pedagógicas).

SEM DATA:

_____. *Natureza e função da administração escolar*. Salvador: Associação Nacional dos Professores de Administração Escolar, [s.d.]. 16 p.

TEIXEIRA, Anísio; ROCHA E SILVA, Maurício. *Diálogo sobre a lógica do conhecimento*. São Paulo: EDART, [s.d.]. 116 p.

Produção sobre Anísio Teixeira

- ADAES, Lucya. Bahia: Terra de educadores. In: ADAES, Lucya. *Bahia de todos os cantos*. Salvador: Bureau Gráfica, 1999. p. 11-14.
- ALMEIDA, Stela Borges. *Escola Parque*: paradigma escolar – 1947/51. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.
- ANÍSIO Teixeira, democrata da educação. In: PRÊMIO grandes educadores brasileiros: monografias premiadas 1984. Brasília: Inep, 1984. p. 135-164.
- ASSMAR, Sylvia Ganem. Governo restaura casa onde nasceu Anísio Teixeira. *Tema Livre*, Salvador, v. 3, n. 15, p. 3, mar. 1998.
- AYRES, Jayme Junqueira. Situação do ensino primário na Bahia. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., Curitiba, 1927. Brasília: Inep, 1997. p. 222-244.
- AZEVEDO, Fernando de et al. *Anísio Teixeira*: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. 326 p.
- BAHIA. Secretaria da Educação. *Ação popular*: qualidade, compromisso de todos. Salvador, 1998. 5 p.
- BARREIRA, Luiz Carlos. *O dependentismo e o desenvolvimento na reflexão de Anísio Teixeira sobre a educação escolar brasileira*. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- BENATHAR, Roberto Levy. Lugar e posição de Anísio Spínola Teixeira na pedagogia brasileira. *Ciência e Cultura*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 12, p. 1662-1665, dez. 1981.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. Anísio Teixeira. In: BOAVENTURA, Edivaldo M. *Gente da Bahia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. p. 27-30.
- _____. O Anísio Teixeira que eu conheci. *Revista da Faeeba*, Salvador, v. 5, n. 5, p. 5-16, jan./jun. 1996.
- BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Um olhar para o mundo*: homenagem ao centenário do nascimento de Anísio Teixeira. [Brasília]: MEC, TV Executiva, 1999. Fita de Vídeo, 116 min. : color.
- BRITTO, Jader de Medeiros. Anísio Teixeira: arquiteto da educação brasileira. Contato: *Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, v. 2, n. 7, p. 147-149, abr./jun. 2000.
- BUFFA, Ester. Caracterização do conflito escola particular – escola pública, através da bibliografia no período 1956-1961. In: _____. *Ideologias em conflito*: escola pública escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 19-81.
- CARNEIRO, Newton. Comunicação do deputado Newton Carneiro. *Diário do Congresso Nacional*, Rio de Janeiro, mar. 1958.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. de. Anísio Teixeira: itinerários. Contato: *Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, v. 2, n. 7, p. 85-101, abr./jun. 2000.

- _____. Anísio Teixeira: itinerários. In: SEMINÁRIO "UM OLHAR SOBRE ANÍSIO". Mesa Redonda Política Educacional, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O Inep ontem e hoje. In: UM OLHAR para o Mundo: Contemporaneidade de Anísio Teixeira, Rio de Janeiro, 2 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.
- CHAVES, Miriam Waidenfeld. O liberalismo de Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 203-211, jul. 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. 1997 repete 1937? Unificação e segmentação no ensino brasileiro. In: SEMINÁRIO "UM OLHAR SOBRE ANÍSIO". Mesa Redonda Política Educacional, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.
- _____. 1997 Repete1937? Unificação e segmentação no ensino brasileiro. *Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, v. 2, n. 7, p. 103-116, abr./jun. 2000.
- _____. A educação e a construção de uma sociedade aberta. In: CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 10. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975. p. 25-63.
- _____. O ensino superior na era de Vargas. In: CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporária: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 204-295.
- DEU na mídia: sobre educação – e Anísio Teixeira. Contato: *Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, v. 2, n. 7, p. 155-167, abr./jun. 2000.
- DIAS, Lúcia Iootty de Paiva. *A educação de adultos no contexto da reforma educacional realizada por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro – Distrito Federal 1931 – 1935*. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.
- DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira: a justiça social na educação. Entrevista com o professor Jader de Medeiros Britto. *Revista da Faeeba*, Salvador, v. 11, n.17, jan./jun. 2002.
- _____. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. *Revista da Faeeba*, Salvador, v. 9, n. 13, p. 151-160, jan./jun. 2000.
- EBOLI, Maria Terezinha de Melo. *Uma escola diferente*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 236 p.
- _____. *Uma experiência de educação integral*. Salvador: MEC/Inep/Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969. 84 p.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. *Educação e ideologia: o caso Anísio Teixeira*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2002. 155 p.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Anísio Teixeira e a UDF: que lições nos oferecem? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2001.
- _____. Anísio, o administrador. In: SEMINÁRIO "UM OLHAR SOBRE ANÍSIO". Mesa Redonda "Gestão da Educação", Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

- _____. *Universidade & poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. 205 p.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de Medeiros. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil*: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, [Brasília]: INEP, 1999. 496 p.
- FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira e sua geração. *Jornal do Professor de Primeiro Grau*, Brasília, v. 4, n. 16, p. 4-5, 1989.
- FERNANDES TÁVORA. Comunicação do deputado Fernandes Távora. *Diário do Congresso Nacional*, Rio de Janeiro, jul. 1958.
- FONSECA, Maria Alice [Org.]. *Anais do III Seminário Projeto Educação – Homenagem a Anísio Teixeira – Escola Pública no Brasil*: uma visão política. Rio de Janeiro, forum de Ciência e Cultura da UFRJ, 19 out. 1995. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.
- FONSECA E SILVA. Comunicação do deputado Fonseca e Silva. *Diário do Congresso Nacional*, Rio de Janeiro, dez. 1956.
- _____. _____. *Diário do Congresso Nacional*, Rio de Janeiro, fev. 1957.
- _____. _____. *Diário do Congresso Nacional*, Rio de Janeiro, abr. 1957.
- _____. _____. *Diário do Congresso Nacional*, Rio de Janeiro, ago. 1957.
- _____. _____. *Diário do Congresso Nacional*, Rio de Janeiro, ago. 1958.
- _____. Discurso do Deputado Fonseca e Silva. *Diário do Congresso Nacional*, Rio de Janeiro, nov. 1957.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *História, antropologia e a pesquisa educacional: itinerários intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001. 118 p.
- _____. História, interpretações e identidade nacional: os "encontros" de Anísio Teixeira. *Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, v. 2, n. 7, p. 63-74, abr./jun. 2000.
- GANDINI, Raquel C. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 224 p.
- GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas, 1977. 211 p.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Anísio Teixeira: o nosso pragmatista do século XX fazendo filosofia no começo do século XXI. *Teias: Revista da Faculdade de Educação/Uerj*, Rio de Janeiro, v. 1 , n. 1, p. 119-123, jan./jun. 2000.
- _____. A atualidade filosófica de Anísio Teixeira. *Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, p. 23-27, abr./jul. 2000.
- _____. *Filosofia da educação e ensino: perspectivas neopragmáticas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. 79 p.
- GICELLO, Roberto. Anísio Teixeira: um educador e a história. *Jornal do Professor de Primeiro Grau*, Brasília, v. 4, n. 16, p. 8, 1989.
- GÓES, Moacyr de. Do pensamento de Anísio Teixeira à prática de pé no chão também se aprende a ler. In: SEMINÁRIO "UM OLHAR SOBRE ANÍSIO". Mesa Redonda Gestão da Educação, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

GOUVEIA NETO, Hermano. *Anísio Teixeira: educador singular*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. 150 p.

GUIMARÃES, Archimedes Pereira. *Dois sertanejos baianos do século XX*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1982. 91 p.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado. *Educação e modernidade: o projeto educacional de Anísio Teixeira*. 152 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

JUSTINIANO, Leonides. *Sobre o perfil pedagógico de Anísio Teixeira: ensaio avaliatório de sua contribuição à educação do Brasil*. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1976.

LEMME, Paschoal. *Memórias*. Brasília: Inep, 1988. 3 v.

LIMA, Haroldo. *De Caetité a Anísio*. Caetité, 2000. 4 p.

LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira: estadista da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 212 p.

LÔBO, Yolanda Lima. *A construção e definição de políticas de pós-graduação em educação no Brasil: a contribuição de Anísio Teixeira e de Newton Sucupira*. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

LOPES, Eraldo. Anísio Teixeira: um acadêmico sem cadeira. *Revista ABEU*, Belford Roxo, RJ, v. 1, n. 2, p. 19-24, jan./jun. 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. et al. Manifesto de 529 educadores. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 143-145, 1958.

LUSTOSA, Isabel. *A descoberta da América*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1995. 28 p.

_____. *As trapaças da sorte: pequeno relato das circunstâncias que resultaram na prisão do prefeito Pedro Ernesto, à luz das experiências de Maquiavel e Tocqueville*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1994. 37 p.

MADUREIRA DE PINHO, Demosthenes. Anísio Teixeira: um homem livre. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, p. 16, 1971.

MADUREIRA DE PINHO, Péricles. Mestre Anísio: homenagem a Anísio Teixeira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 121, p. 102-126, jan./mar. 1971.

MARINHO, Josaphat. *Anísio e a educação para democracia*. Palestra proferida na Fundação Anísio Teixeira. Salvador, 21 jul. 1998.

_____. Um formador de consciências livres. Contato: *Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, v. 2, n. 7, p. 117-121, abr./jun. 2000.

_____. _____. In: UM OLHAR para o mundo: contemporaneidade de Anísio Teixeira, Rio de Janeiro, 2 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

MARTINO, Luis Mauro. Escola para todos: centenário de Anísio Teixeira lança as bases para a democratização e o aperfeiçoamento do ensino brasileiro. *Ensino Superior*, São Paulo, v. 3, n. 25, p. 30-32, out. 2000.

- MARTINS, Luciano. A revolução de trinta e seu significado político. In: REVOLUÇÃO de trinta: seminário internacional. Brasília: Editora da UnB, 1983.
- MARTINS, Octavio. Anísio Teixeira: grande expoente da educação brasileira. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 69-80, abr./jun. 1979.
- _____. Os exames de admissão na UnB nos primeiros anos de seu funcionamento. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 87-96, jan./mar. 1980.
- MATTA, Raymundo. *Anísio Teixeira e a arte de identificar vocações para a educação*. Salvador: FUNDAT/Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação e Mestrado da UFBA, 1994. 22 p.
- MEDEIROS NETO. Discurso do deputado Medeiros Neto, proferido na sessão do dia 21 fev. 1957. *Diário do Congresso Nacional*, Rio de Janeiro, fev. 1957.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. *Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro, 1986. 7 p.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A Formação dos mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil. In: SEMINÁRIO "Um olhar sobre Anísio". Mesa Redonda Política Educacional, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC/, Fundação Anísio Teixeira, 1999.
- _____. A formação dos mestres: a contribuição para a institucionalização da pós-graduação no Brasil. In: UM OLHAR para o mundo: contemporaneidade de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. p. 1-9.
- _____. *Universidade e formação de professores – uma perspectiva integradora: a Universidade de Educação*, de Anísio Teixeira. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.
- MENDONÇA, Ana Waleska; BRANDÃO, Zaia. (Org.). *Porque não lemos Anísio Teixeira? uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil. 1997. 216 p. (Coleção da Escola do Professor).
- MENEZES NETO, Paulo Elpídio. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 11, n. 23, p. 117-121, 1989.
- MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Anísio Teixeira: ciência, progresso e educação*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- MOTA FILHO, Cândido et al. *In memoriam de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: FGV, IBGE, 1971. 48 p.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 10. ed. São Paulo: EPU, Edusp, 1974. p. 97-373.
- NASCIMENTO, Angelina Bulcão. O educador Anísio Teixeira. In: CONGRESSO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 1., 14-18 nov. 1983, Salvador. [Anais...]. Salvador: Cepampra, 1983. p. 13-18.
- NOGUEIRA, Rubem. Depoimento sobre Anísio Teixeira. *Revista da Fundação Pedro Calmon*, Salvador, v. 4, n. 4, p. 55-59, 1999.
- NUNES, Cassiano. Monteiro Lobato e Anísio Teixeira: o sonho da educação no Brasil. *Leopoldianum*, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 101-128, 1986.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: o desejo pela educação. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, n. 2, p. 80-93, set. 2000.

_____. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2000. 644 p.

_____. _____. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

_____. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000.

_____. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHEMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. *Missinários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no RJ-1870/1937*. 10. ed. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p.155-224.

_____. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*, n. 6, p. 151-182, 1992.

_____. Um mestre pela escola pública. *Veredas*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 56, ago. 2000. p. 28-29.

_____. Um olhar sobre Anísio. In: SEMINÁRIO "Um olhar sobre Anísio". Mesa Redonda Política Educacional, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH /PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

NUNES, João Roberto Oliveira. *Administração Pedro Ernesto e a Questão Educacional (1931-1936)*. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

OLIVEIRA, Hildérico Pinheiro de. Anísio Teixeira cem anos e o direito à educação. *Revista da Bahia*, Salvador, v. 32, n. 31, p. 92-104, jul. 2000.

OLIVEIRA, Thereza Martins de. *O pensamento de Anísio Teixeira no período entre 1920-1937*. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.

OLIVEIRA E SILVA, Arlette Pinto. A presença do educador na ABE. *Educação*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, p. 12-17, abr./jul. 2000.

UMA OPINIÃO sobre o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, dez. 1956.

PAGNI, Pedro Angelo. Educação: ciência ou arte? A atualidade de questão posta por Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo. *Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, p. 18-22, abr./jul. 2000.

_____. Educação: ciência ou arte? *Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, abr./jun. 2000. p. 18-22.

_____. A recepção e a atualidade da filosofia da educação produzida por Anísio Teixeira. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 351-369, jul./dez. 2001.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PEREIRA, Itan. Grandes Educadores: Anísio Teixeira. *Educação e Cultura*, João Pessoa, v. 4, n. 13, p. 56-57, abr./jun. 1984.

- PEREIRA, Nestor. Comunicação do deputado Nestor Pereira. *Diário do Congresso Nacional*, Rio de Janeiro, mar. 1958.
- PESQUISA Fapesp. Educador com visão ampla. *Pesquisa Fapesp*, Seção: Memórias. São Paulo, jun. 2000. p. 6.
- PINTO, Diana Couto; LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marilia Araujo Lima (Org.). *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes*. São Paulo: Loyola, 2000. 150 p.
- PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Anísio Teixeira: vida, obras e movimento. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 10, n. 18, p. 127-143, jul./dez. 2001.
- PRADO, Ricardo. O guerreiro da sala de aula. *Nova Escola*, São Paulo, v. 15, n. 133, p. 30-31, jun./jul. 2000.
- OS PROBLEMAS do Inep no setor de Estudos e Pesquisas: será solução pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 6-60, mar. 1956.
- O QUE disseram dele: depoimentos diversos, coligidos na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. *Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, v. 2, n. 7, p. 131-132, abr./jun. 2000.
- REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. *Educação não é privilégio: (Centenário de Anísio Teixeira)*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. 240 p.
- RIBEIRO, Darcy. Dr. Anísio. *Carta*: falas, reflexões, memórias, Brasília, n. 14, p. 33-36, 1995.
- _____. Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, p. 161-230, jul./set. 1961.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. Sexto período: 1920/37: nova crise no modelo agrário-comercial-exportador dependente e início da estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização. In: _____. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- RIBEIRO, Wanderley. Anísio Teixeira educador nacional. *Revista da Bahia*. Salvador, v. 32, n. 31, p. 26-37, jul. 2000.
- RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Especial Anísio Teixeira Rio de Janeiro*: MULTI Rio, 1999. Fita de Vídeo, 30 min. : color.
- ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992. 296 p.
- ROCHA, João Augusto de Lima. Anísio Teixeira e a ciência no país. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 439, p. 12, jul. 2000.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Paradigmas do moderno em educação: Francisco Campos e Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 34-42, ago. 1995.
- _____. *Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34*. In: SIMPÓSIO IESAE/FGV, Rio de Janeiro, nov. 1982. Rio de Janeiro: FGV, 1983. 10 p.
- _____. *Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34*. In: FÁVERO, Osmar. *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. São Paulo: Autores Associados, 1996. p. 119-138.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAAVEDRA, Silvia Maria Galliac. *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil*: a realidade do Inep. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1988.

SALGADO, Rosita. Mestre Anísio Teixeira. In: CONGRESSO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 1., 14-18 nov. 1983, Salvador, [Anais...]. Salvador: CEPAMBRA, 1983. p. 19-20.

SALMERON, Roberto A. O batalhador Anísio Teixeira. *Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, v. 2, n. 7, p. 75-83, abr./jun. 2000.

SANTOS, Heloisa Occhiuze dos. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 105-124, jul. 2000.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da indução em educação. In: GARCIA, Walter E. *Indução educacional no Brasil*: problemas e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. p. 15-29.

SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. *Anísio Teixeira*: informação e primeiras realizações. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SCHERER, Vicente, Arcebispo. Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única. *Vozes*, Petrópolis, v. 52, p. 362-364, maio 1958.

SCHNEIDER, Elizer. Progresso e história da educação: uma releitura de Anísio Teixeira e Paul Monroe. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 3-15, jul./set. 1986.

SILVA, Ernesto. Plano Educacional. In: _____. *História de Brasília*. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 1985. p. 235-252.

_____. Universidade de Brasília. In: _____. *História de Brasília*. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 1985. p. 253-255.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Anísio Teixeira, 1900-2000*: provocações em educação. Campinas: Autores Associados, 2000. 187 p. (Coleção memória da educação).

SOUZA, Alírio Fernando Barbosa de. Anísio Teixeira e as dificuldades de renovação da educação superior no Brasil. *Revista da Bahia*, Salvador, v. 32, n. 31, p. 54-69, jul. 2000.

SQUINSANI, Rosimar Siqueira. Anísio Teixeira: traços biográficos e uma entrevista com Isolda Holmer Paes. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 7, n. 2, p. 87-99, dez. 2000.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. Evolução educacional baiana súmula até 1930. *Arquivos da Universidade da Bahia*, Salvador, v. 6, p. 197-208, 1961.

TEIXEIRA, José Antonio. Anísio Teixeira: 100 anos de pensamento vivo. *Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, p. 5-11, abr./jul. 2000.

_____. *O educador Anísio Teixeira*: de John Dewey a Darcy Ribeiro. In: CONGRESSO LATINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 1., 10-12 jul. 2000, Rio de Janeiro. [Anais...]. Rio de Janeiro: ABE, 2000. p. 265-285.

- TEDESCHI FILHO, Armando. *Descentralização da educação no Brasil*: uma abordagem histórica, com enfoque em Anísio Teixeira. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2002.
- TEIXEIRA, Mirene. *O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira*. São Paulo: Loyola, 1985. 171 p.
- TEVES, Nilda. A atualidade do pensamento de Anísio Teixeira. In: CONGRESSO LATINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 1., 10-12 jul. 2000, Rio de Janeiro. [Anais...]. Rio de Janeiro: ABE, 2000. p. 9-24.
- TOMAZETTI, Elisete M. Anísio Teixeira: alguns apontamentos em comemoração ao centenário de seu nascimento. *Educação: Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, RS, v. 25, n. 2, p. 7-20, 2000.
- TURIBA, Luis. O homem que sonhou a UnB. *UnB revista*. Brasília, jul. 2000.
- TV ESCOLA. Um mestre do progresso. *TV Escola*. Seção: Histórias da Educação. Brasília, n. 19, p. 38-39, maio/jun. 2000.
- VENÂNCIO FILHO, Alberto. *O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*: 1932. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1989. 56 p.
- VERA E SILVA, Adriana. Anísio Teixeira: ele rimou ensino com democracia. *Nova Escola*, São Paulo, v. 13, n. 114, p. 38-40, ago. 1998.
- VIANA FILHO, Luís. *Anísio Teixeira*: a polêmica da educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. 210 p.
- VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila (Org.). *Conversa entre amigos*: correspondência escondida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: FGV, CPDOC, 1986. 117 p.
- VIANNA, Luiz. Comunicação do deputado Luiz Vianna. *Diário do Congresso Nacional*, Rio de Janeiro, 29 nov. 1956.
- VICENZI, Lectícia Josephina Braga de. A Fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, jul./set. 1986.
- VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Na batalha da educação*: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2000. 215 p.
- VIVEIROS DE CASTRO, Léa Maria Sussekind. *Uma escola de professores*: formação de docentes na reforma Anísio Teixeira: 1931-1935. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.
- XAVIER, Chica. Chica Xavier. In: ALMADA, Sandra. *Damas negras*: sucesso, lutas e discriminação: Chica Xavier, Léa Garcia, Ruth de Souza, Zezé Motta. Rio de Janeiro: Mauad, 1995. p. 21-71.
- XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório*: educação e ciências sociais no Projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE/Inep/MEC (1950-1960). 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- _____. *O Brasil como laboratório*: educação e ciências sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisas educacionais CBPE/Inep/MEC (1950-1960). Bragança Paulista: CDAPH, 1999. 281 p.

_____. *. Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova.* 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

Abstract

*In the occasion of the release of the no. 200-202 of the Brazilian Magazine of Pedagogic Studies (REBP), the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) recollects the path of life of Anísio Teixeira in a short biography of the educator accompanied of depositions taken from him and about him, and of some facts that deserve to be recollected. The presented biobibliography is structured according to the norms of bibliographical references of the Brazilian Association of Technical Norms (NBR – 6023) and is divided in two parts: texts produced by Anísio Teixeira, ordered chronologically from 1924 to 1999; and texts produced about Anísio Teixeira, ordered alphabetically by author. Therefore, it was used, as sources, the Anísio Teixeira Virtual Library ([http://www.prossiga/
anisioteixeira /](http://www.prossiga/anisioteixeira/)) and the collection of the Center of Information and Library in Education (Cibec), of Inep (<http://www.inep.gov.br/cibec>).*

Keywords: Anísio Teixeira; intectual production; biography.



CIBEC

Teses e dissertações recebidas*

ALVES, Patrícia Horta. *Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação – ECA/USP.* 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Orientador: Ismar de Oliveira Soares.

Estudo de caso realizado junto ao Núcleo de Pesquisa de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, com ênfase na pesquisa *A inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da cultura latino-americana: o perfil do especialista na área.* O objetivo foi evidenciar a contribuição desse Núcleo no desenvolvimento e na legitimação da educomunicação como campo acadêmico e demonstrar o papel desempenhado por um núcleo de pesquisa e seus agentes no desenvolvimento, disseminação e construção do conhecimento científico contemporâneo na área da comunicação. (Da autora)

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso. *Brinquedoteca como estratégia de diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares.* 173 f. Tese (Doutorado em Ciências: Psicologia) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Pesquisa qualitativa que analisa a brinquedoteca do Serviço de Psicologia APLICADA, do curso de Psicologia de um centro universitário do interior do Estado de São Paulo, como estratégia de diagnóstico e intervenção de crianças com dificuldades escolares. Apontou a eficácia da brinquedoteca como estratégia de diagnóstico e intervenção, quando os problemas escolares são produzidos no contexto das relações socioafetivas da criança ou consequência da ruptura desses vínculos, o que implica uma avaliação do problema dentro de uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano. (Da autora)

AZOIA, Luciana Gomes. *Agressividade e desenho animado: influência na formação do pré-escolar.* 161 f. il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira.

Objetivou estudar a influência do desenho animado no comportamento da criança pré-escolar, bem como identificar os programas preferidos, os personagens principais, a ocorrência da agressividade, o instrumento da agressão, os aspectos que chamam mais atenção da criança, e, por fim, analisar a justificativa da criança. A análise revelou que a maioria dos pré-escolares assiste a televisão com regularidade, 2 a 4 horas diárias. Conclui que a televisão ocupa lugar de destaque na maioria dos lares; remete a questões importantes como o fato de os pais não interagem com as crianças

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

enquanto assistem um programa televisivo. A discussão do que foi visto, a aprendizagem decorrente e os aspectos negativos e não produtivos veiculados pela televisão desenvolvem no sujeito a habilidade de leitura crítica da realidade, tornando-o consciente, seletivo e independente no processo de aprendizagem. (Da autora)

BARRIONOVO, Alessandra Rezende. *Criatividade em Educação Física: fluência de movimentos corporais*. 84 f. il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

Orientadora: Geraldina Porto Witter.

Investiga como parte da criatividade do aluno a fluência de respostas para movimentos corporais, durante a aula de Educação Física em situações distintas: Eu, Eu-Outro e Eu-Grupo. As análises estatísticas empregadas mostram que há muitas correlações significantes entre os movimentos estudados nas várias situações. Verifica que, ao se desenvolver a ocorrência de movimentos corporais criativos em uma parte do corpo, se está desenvolvendo em outras. Conclui que é possível aumentar a fluência de movimentos corporais criativos durante as aulas de Educação Física, quando são simuladas situações que ofereçam condições mais facilitadoras. (Da autora)

BORGES, Emilia Teresinha. *As concepções de professores acerca da deficiência mental*. 100 f. il. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.

Orientadora: Elizabeth Tunes.

Partindo da idéia de que a deficiência é um fenômeno socialmente construído, este trabalho objetiva elucidar a respeito de concepções que professores têm sobre a deficiência mental e, em especial, conhecê-las ao desencadear-se um processo de reflexão. Selecionou, para a coleta de dados, o procedimento de Análise do Relato Verbal, construído para a pesquisa experimental, luz de formulações de Vygotsky sobre o

papel dos relatos verbais na pesquisa experimental, por entender que este procedimento não só favorece o conhecimento sobre fenômenos particulares do sujeito, mas possibilita mudanças de processos subjetivos. Os resultados obtidos mostram que foi possível acompanhar um processo de mudança de concepção das professoras, de posições fatalistas para concepções eussêmicas. A partir destes resultados, conclui que as concepções existentes sobre a deficiência mental são representações sociais que se apresentam como conceitos científicos. (Da autora)

BUENO, Roberta Puccetti Polizio. *A arte na diferença: um estudo da relação Arte/Conhecimento do deficiente mental*. 218 f. il. Anexo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

Orientador: Júlio Romero Ferreira.

A pesquisa parte das análises das produções visuais dos deficientes mentais que participam do Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente (Ciad). Teve como base a análise das produções artísticas baseadas em referenciais teóricos, envolvendo concepção de Arte, de Conhecimento e do Ensino de Arte. Pretendeu analisar o papel da Arte na construção do conhecimento de pessoas com deficiência mental e na exploração de suas possibilidades nas diferentes formas de produção artística. Partindo da conceituação de Arte em sua perspectiva como fazer, exprimir, conhecer e criar, enfocando-a como linguagem e enfatizando sua intelectualidade. Os resultados destacaram o potencial e a contribuição da Arte para a formação da pessoa com deficiência mental e o seu espaço no Ensino. (Da autora)

CABALLERO CÓRDOBA, Venancio Elias. *Comunicação/educação: uma inter-relação que caminha em direção ao futuro*. 206 f. il. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Orientadora: Maria Aparecida Baccega.

O propósito fundamental desta dissertação é fazer um mapeamento do acervo de pesquisas e da produção editorial voltadas para o campo de inter-relação comunicação/educação, realizadas na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Para tal fim, foram escolhidos o Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação (Lapic), o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) e a revista *Comunicação & Educação*. O mapeamento permite uma visão geral do que esses núcleos e a revista estão fazendo, e da contribuição que eles estão dando para a construção do novo campo de inter-relação comunicação/educação. Comunicação/Educação: uma inter-relação que caminha em direção ao futuro também examina a vinculação entre comunicação e educação, apresentando um referencial teórico sobre o tema. (Do autor)

Este estudo tem por objetivo analisar a avaliação da aprendizagem matemática em uma sala de aula do último ciclo de ensino fundamental de uma escola pública municipal em um bairro de Vila Velha (ES). O fenômeno de avaliação da aprendizagem foi analisado à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky. A avaliação é concebida no espaço da mediação num contexto de trocas realizadas nas relações sociais no espaço escolar, considerando o aprendente como um ser social e histórico que se desenvolveu com a ajuda do outro. Os resultados endossam a idéia de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano convergindo para alguns princípios básicos da educação como, por exemplo, o "acolhimento", fazendo com que todo o ambiente de pesquisa se modifique no próprio processo de realização na investigação na sala de aula, num espaço de troca com o professor e com os alunos. (Do autor)

CANTARIN, Giovana Cristina Monteiro.

A construção do papel de narrador/leitor em crianças na idade pré-escolar: investigando efeitos da leitura de histórias no contexto pedagógico. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Reflete/compreende os efeitos de leituras de histórias infantis pelo professor na constituição do papel de narrador/leitor em crianças de idade pré-escolar. Os dados coletados indicam que a professora tem um papel significativo, pois acaba por afetar os modos de narrar/ler das crianças. Isso aponta para a relevância de atividades de leitura e contagem de histórias pelo professor junto às crianças dessa faixa etária. (Do autor)

CARLOS, Edilene Pereira Borges. *Avaliação em educação matemática: uma questão ainda a analisar.* 159 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

Orientador: Cristiano Alberto Muniz.

CARMONA, Stela Maris. *A educação artística como mediadora de programas de TV: o papel do professor.* 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

Orientadora: Vânia Lúcia Quintão Carneiro.

Analisa a mediação do professor de artes no uso da TV como meio educativo nas aulas de Educação Artística em escolas de ensino médio da rede oficial, no Plano Piloto. A abordagem teórica fundamentou-se em questões relativas ao audiovisual como linguagem e como meio de comunicação e expressão artística e suas possibilidades de uso como meio educativo. A análise da mediação baseou-se nos dados extraídos dos questionários e entrevistas, e possibilitou a conclusão de que a mediação do professor de artes no uso da TV como meio educativo pode transformar um produto televisivo produzido sem intenção pedagógica em meio educativo. Essa constatação reforçou a necessidade de uma formação específica do professor quanto ao uso do audiovisual como meio educativo. (Da autora)

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada. *As bibliotecas universitárias e as novas tecnologias da informação: ampliando*

os espaços da comunicação pedagógica. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

Orientadora: Regina Helena Silva Simões.

Pesquisa qualitativa que investiga se as bibliotecas universitárias federais, a partir da adoção das novas tecnologias da informação e comunicação, têm contribuído para o processo de socialização do conhecimento. As bibliotecas universitárias federais brasileiras devem se reverter como catalizadoras, como espaços de comunicação pedagógica para promover a cooperação entre pessoas e grupos, canalizando o potencial das novas tecnologias da informação e comunicação no sentido de acelerar a socialização do conhecimento estocado em seus ambientes, quer no tradicional, quer no virtual. (Da autora)

desdobramentos no Piauí. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Orientador: César Augusto Minto.

O eixo central dessa pesquisa é a investigação dos processos de elaboração e de implementação do Projeto Nordeste para Educação Básica em nove estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe), enfocando em particular o Piauí. O objetivo é elucidar os condicionantes políticos e econômicos desses processos, tendo como foco as relações entre Banco Mundial, governos federal, estaduais e municipais, e implementação do Projeto Nordeste para Educação Básica. Discute as influências dos interesses políticos e econômicos dos diferentes agentes envolvidos nos processos em questão. (Da autora)

COSTA, Carla Barroso da. *Avaliação de efeitos do treinamento na formação profissional: o caso do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar*. 82 f. il. Anexo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.

Orientador: Fernando Spagnolo.

O estudo teve como objetivos investigar os efeitos do treinamento de metodologia para instrutores do Senar e analisar as relações existentes entre variáveis antecedentes (características do indivíduo; características do treinamento de metodologia; contexto funcional; trabalho desenvolvido; e didática) e variáveis critério (elaboração do plano instrucional e atuação metodológica do instrutor). A pesquisa evidencia a importância do treinamento de metodologia para a organização estudada, bem como a necessidade de um constante suporte organizacional pós-treinamento e relacionamento harmonioso e freqüente entre colegas, supervisores e diretores técnicos para que concretize, de maneira constante e efetiva, a manutenção do aprendizado. (Da autora)

CRUZ, Vera Lucia de Barros Pereira da. *Desempenho da leitura do aluno: percepção do professor*. 111 f. il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Católica de Campinas, Campinas, 2002.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira.

Muitas das dificuldades encontradas pelos alunos durante o período de escolaridade devem-se ao fato de não serem leitores eficientes. O bom leitor comprehende a mensagem do texto, podendo então desenvolver com mais facilidade todos os conteúdos curriculares, por ser a leitura o instrumento que abre o caminho para a informação. Este trabalho visa identificar a forma como o professor entende e avalia a leitura e como os alunos se desempenham nesta atividade. Foram sujeitos os alunos da quarta série A ($N=19$) e da quarta série B ($N=22$) de uma escola de ensino fundamental, assim como os respectivos professores ($N=2$). Analisando os resultados, observa uma correlação positiva não significante na Classe A e uma correlação positiva significante na Classe B, o que permite afirmar que os melhores leitores são avaliados como tal pelos professores. (Da autora)

CRUZ, Rosana Evangelista da. *Banco Mundial e política educacional: o Projeto Nordeste para Educação Básica e seus*

DELLA FONTE, Cláudia Soares. *Cartografias digitais: uma análise das práticas*

produzidas com as novas tecnologias na escola. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

Orientadora: Maria Elizabeth Barros de Barros.

Contrapondo-se a muitas análises que consideram que a incorporação de novas tecnologias de informação e de comunicação ao processo educativo é responsável ou pela redenção ou pela degradação da escola e da educação, afirma que as novas tecnologias são uma das dimensões implicadas na produção social da escola, da educação, de modos de ser e estar na escola e com ela se relacionar; ou seja, a tecnologia é um vetor de objetivação e de subjetivação. A pesquisa teve como objetivo cartografar as práticas engendradas com/ pelas novas tecnologias e os efeitos (formas escola, educação, aluno/a, educador, modos de aprender, etc.) por elas engendrados. Trata-se de produzir com as novas tecnologias práticas que afirmem uma "política da diferença", uma ética que não solicite a obediência, mas a invenção constante de nós mesmos, da escola, da educação, da vida. (Da autora)

FAVETTA, Leda Rodrigues de Assis. *Enfocando necessidades formativas de professores de Ciências/Biologia: um processo de investigação-ação na prática de ensino*. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler.

Aborda a problemática da formação inicial de professores de Ciências/Biologia, no âmbito da disciplina Prática de Ensino, ao pesquisar como um processo de investigação-ação pode auxiliar o ensino e a aprendizagem de orientações epistemológicas e teórico-práticas das didáticas das Ciências. Tais orientações configuram necessidades formativas de professores de Ciências/Biologia reiteradas por propostas de formação docente pautadas na rationalidade prática, que visam associar ensino com pesquisa e a formação de professores reflexivos. Os resultados indicaram a importância do processo de investigação-ação para o ensino e

a aprendizagem de várias necessidades formativas, configurando contribuições significativas para novas propostas de Prática de Ensino. (Da autora)

FECHINE, Clesito Cezar Arcoverde. *Escolaridade, raça e gênero no mercado de trabalho: um estudo com especial referência a graduados e pós-graduados no Brasil*. 97 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

Orientador: Jacques Rocha Velloso.

Estudo exploratório sobre profissionais de nível superior no Brasil tem por objetivo principal estudar relações entre escolaridade, gênero e raça no mercado de trabalho, com especial atenção para graduados de nível superior e pós-graduados mestres e doutores. Os resultados mostram que as mulheres vêm aumentando sua participação nos níveis de escolaridade mais elevados até a graduação (a participação dos homens, contudo, é proporcionalmente maior na pós-graduação). Em relação ao mercado de trabalho, as mulheres estão em situação desfavorável comparando com os homens. A situação dos negros em relação aos brancos é semelhante à das mulheres em relação aos homens. Os negros são minoria nos níveis de escolaridade mais elevados (graduação e pós-graduação), têm maior participação no setor onde o trabalho é mais precário e percebem rendimentos que representam apenas 47% daqueles auferidos pelos brancos nas mesmas condições de escolaridade e ocupação. Quanto aos docentes, a maioria é formada por homens brancos e, novamente, constatam-se enormes discrepâncias salariais favoráveis aos homens, principalmente aqueles de cor branca. (Do autor)

FERRAZ, Paula Mara dos Reis. *A contextualização dos conteúdos em livros didáticos de Matemática do ensino fundamental: uma análise comparativa*. 194 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

Orientadora: Lígia Arantes Sad.

Pesquisa a contextualização de conteúdos em livros didáticos de Matemática da 4^a série do ensino fundamental, entre os livros mais utilizados no Estado do Espírito Santo nas últimas décadas. Foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo, partindo de três categorias: "relação dos conteúdos com o cotidiano e com a realidade sociocultural", "adequação dos conteúdos ao contexto social e ao nível de ensino" e "características da Matemática Moderna". As análises feitas mostram que a contextualização dos conteúdos ainda é fraca e pouco consistente. (Da autora)

FERREIRA, Viviane Lovatti. *A educação matemática nas escolas normais do Espírito Santo: um resgate histórico da formação de professores.* 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

Orientadora: Circe Mary Silva da Silva Dynnikov.

Pesquisa qualitativa que investiga o processo de ensino-aprendizagem da Matemática nas escolas normais do Espírito Santo, desde sua criação até sua expansão e decadência, buscando detectar a formação dos professores primários em educação matemática. Considera como categorias de análise: o cotidiano, a estrutura e o gênero na escola normal, além dos currículos escolares de Matemática, a relação entre professores e alunos, a metodologia utilizada no ensino da Matemática e as dificuldades de aprendizagem, permeadas pela concepção de educação e de matemática de professores e alunos. Constatou que as disciplinas de Matemática e Metodologia da Matemática não apresentavam as mesmas características entre si, no que se refere às formas de avaliação e as metodologias de ensino adotadas. Até a década de 50, a formação do professor de séries iniciais, no que se refere à Matemática, esteve voltada à aprendizagem de conceitos matemáticos fixados por exercícios e cálculos. A partir dos anos 60, buscou-se uma formação voltada aos procedimentos metodológicos baseados numa teoria tecnicista de ensino. (Da autora)

GARCIA, Jerusa Guijen. *Aspectos da literatura ficcional juvenil brasileira.* 135 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Jornalismo e Editoração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Orientadora: Samira Youssef Campedelli.

A partir de um conceito geral de literatura, analisa o autor, a obra e o público juvenil, desde seu *boom*, em 1970, tomando como fenômeno a produção de Pedro Bandeira, observando seus aspectos narrativos e suas personagens centrais. Analisa também a literatura e o jovem, bem como algumas obras e temas que mais se destacaram na literatura juvenil universal, partindo da Antigüidade. Culmina com a análise da literatura para crianças e jovens brasileiros. Aborda o jovem e a sua relação com o mundo, o fenômeno da adolescência e todas as suas implicações e, por fim, apresenta o mercado editorial brasileiro. (Da autora)

GOMES, Marco Antonio. *A escola frente às novas políticas e ao discurso da inclusão: perspectivas educacionais do estado e das Apaes em Minas Gerais.* 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

Orientador: Júlio Romero Ferreira.

Com o objetivo de saber se o Estado e as Apaes, em Minas Gerais, têm reorientado suas escolas com vistas à inclusão escolar do aluno portador de deficiência no ensino regular, foi realizada uma pesquisa descritiva a partir de levantamentos de dados referentes a matrículas de alunos na educação básica, e da análise de documentos referentes à educação especial. Os resultados obtidos evidenciam que a legislação e normas vigentes, apesar de alguns avanços, não garantem plenamente, na prática, a responsabilidade primeira pela educação dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, com os atendimentos especializados que se fazem necessários. No cenário anunciado como de inclusão escolar, ainda não se percebeu uma reorientação mais efetiva no sentido de o Estado garantir condições de educação adequadas em suas escolas. E às Apaes, quanto à questão escolar, uma

reorientação redefinindo seu papel de apoio e assistência quando necessário aos alunos na escola regular. (Do autor)

GUILHERMETI, Paulo. *Educação e sensibilidade*: ampliação e regressão da experiência sensível na formação cultural. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

Orientador: Bruno Pucci.

Faz uma crítica da formação cultural contemporânea a partir de relações entre educação e sensibilidade manifestadas no processo de transformação da sociedade moderna e partir da crítica da Escola de Frankfurt à racionalidade instrumental da sociedade industrial em quatro momentos: a transformação da experiência sensível e da formação cultural como instrumento de emancipação dos homens na emergência da modernidade. O segundo capítulo analisa os sentidos disciplinados e aponta que, na autopreservação da lógica da sociedade industrial, a experiência sensível é controlada objetivamente pelo trabalho e subjetivamente pelo ofuscamento da emancipação e autonomia dos sujeitos no contexto da indústria cultural. O terceiro capítulo enfoca a regressão da experiência sensível como fenômeno da socialização da semicultura. O quarto capítulo apresenta algumas contribuições da teoria crítica à filosofia da educação e faz uma análise do esporte como produto da indústria cultural e conteúdo formativo que precisa realizar sua autocrítica. (Do autor)

GUIMARÃES, Juracy da Silva. *O esporte na cultura escolar*: com a palavra o professor de Educação Física. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

Orientador: Luís Alberto Oliveira Gonçalves.

Objetiva compreender o processo de construção das representações dos professores de Educação Física sobre o esporte que ensinam no ambiente escolar. Relatos

dos professores apontaram para o ensino do esporte com características de exclusão, de competitividade. Entretanto, é possível identificar um movimento na direção da construção de uma cultura esportiva escolar que buscava, mesmo na participação em eventos esportivos escolares de características meritocráticas e excludentes, "subverter" a ordem estabelecida. Por fim, destaca que o processo de construção das percepções dos professores sobre o esporte que ensinam no ambiente escolar são influenciadas, e não determinadas, tanto pelos elementos da cultura da escola quanto pelos princípios do esporte intitucionalizado. (Do autor)

JINZENJI, Mônica Yumi. *A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)*. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa.

Investiga os discursos sobre a escolarização da infância pobre em circulação em Minas Gerais, abarcando o período compreendido entre 1825 e 1846, influenciado pelo iluminismo europeu. A formulação de aparatos legais que sustentassem essas iniciativas foi seguida da criação de escolas primárias e do investimento na formação de professores para provê-las, sob a influência do modelo de ensino desenvolvido na Europa. A afirmação de escola como *locus* privilegiado de formação das novas gerações era sustentada pela idéia de que a infância era o momento da vida em que os bons hábitos e virtudes dos homens deveriam ser formados. Sendo as famílias pobres consideradas como moralmente incapazes de educar os filhos, a escola assumiria, além da função de instruir, a de educar. Em se tratando de um projeto de educação civilizatória, a instrução deveria se limitar aos níveis elementares da leitura, escrita e das quatro operações matemáticas, ao lado da educação moral que assumia centralidade nessa formação. (Da autora)

JUNQUEIRA, José Roberto Almeida. *Elaboração do projeto pedagógico da FIFEOB*

sob a ótica do gestor. 95 f. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

Orientadora: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Avalia o processo de desenvolvimento do Projeto Pedagógico das Faculdades Integradas da Fundação de Ensino Octávio Bastos (FIFEOB), sob a ótica do gestor. Procurou pautar pelos pressupostos das diversas representações sociais no âmbito da instituição, em diversos eventos realizados em prol do projeto pedagógico, buscando evidenciar os elementos cognitivos do grupo envolvido com o projeto. A par dos acontecimentos concretos, procurou fazer uma reflexão acadêmica enfocando a figura do gestor como aliado neste processo de mudanças. Gestão experimentada através de situações concretas com a que se depreende na construção de um projeto pedagógico calcado em uma participação coletiva. (Do autor)

LIMA, Grácia Maria Lopes. *Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica: estudo de caso do Programa Cala-Boca Já Morreu.* 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Orientador: Ismar de Oliveira Soares.

Trata de alguns conceitos: a Educomunicação e a Psicopedagogia. Na primeira parte, apresenta um histórico das pesquisas que relacionam a Comunicação e Educação focando especialmente os trabalhos de Paulo Freire, Mário Kaplún e Ismar de Oliveira Soares. Em seguida, traça a trajetória da Psicopedagogia, delinea seus espaços de intervenção, em especial, os trabalhos possíveis dentro de emissoras de rádio, considerando alguns dos apontamentos de Alicia Fernandez. Tomando como exemplo o programa de rádio "Cala-boca já morreu", constata que ambas as áreas complementam-se ao buscarem garantir às crianças e adolescentes o direito de se constituírem sujeitos autônomos e de se apropriarem dos bens e recursos da comunicação. (Da autora)

LOUREIRO, Ana Claudia. *A escola na era digital: a topologia das redes de informação.* 161 f. il. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Orientador: Osvaldo Sangiorgi.

A necessidade de uma reconfiguração topológica do papel do Professor, do Aluno, da Sala de Aula (real/virtual), da Mídia (Internet), das Tecnologias Informo-Comunicacionais (Redes Telemáticas), constitui o principal parâmetro cibernetico de governabilidade da educação na era digital. A escola – como somatória de todos esses componentes educativos citados – é o novo ambiente de aprendizagem que se apresenta aos educadores com as novas características do atual estágio da sociedade da informação. Este estudo descreve os principais fatos ligados à nova configuração que se busca para alcançar a escola que se deseja na era da total digitalização do mundo de hoje. Com a visão da educação na era digital, foca a interação humana com a máquina e a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, buscando analisar o uso pedagógico das redes telemáticas, a prática docente e discente gestadas por uma pedagogia inovadora. Conclui que, por maiores que sejam as possibilidades de inovações e enriquecimentos que a utilização das redes telemáticas possam representar para os processos de ensino e aprendizagem, o recurso computacional não traz, por si só, benefício algum. Os seres humanos sempre serão os agentes de tais processos; os computadores, instrumentos. (Da autora)

LOUREIRO, Eduardo Campolina Viana. *A disciplina Harmonia nas escolas de música: objetivos e limites de uma prática pedagógica.* 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

Orientadora: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.

Objetiva refletir sobre a prática de ensino de Harmonia, e foi construído a partir de duas perguntas principais: ensinar Harmonia, para quê?; ensinar Harmonia, como?

Para respondê-las, partiu-se de uma análise documental e de entrevistas realizadas com seis professores de Harmonia em atividade. Foi discutida mais detidamente a proposta de ensino de Arnold Schoenberg contida em seu *Tratado de Harmonia*. Nas entrevistas com os professores, foram discutidos aspectos considerados pertinentes numa prática de ensino de Harmonia, tais como sua relação com o desenvolvimento da percepção, com a criatividade, com as demais disciplinas de um currículo universitário e com o repertório utilizado em sala de aula. (Do autor)

MELO, Savana Diniz Gomes. *A convergência da reforma administrativa e da reforma da educação profissional no Cefet/MG.* 258 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

Orientadora: Dalila Andrade Oliveira.

Analisa a realidade do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG), a convergência entre a Reforma Administrativa e a Reforma da Educação Profissional consubstanciadas, respectivamente, na Emenda Constitucional nº 19/98 e no Decreto nº 2.208/97. O estudo parte do entendimento de que tais reformas situam-se no espectro da Reforma do Estado Brasileiro e está em consonância com o processo de ajustes estruturais requeridos pelo novo estágio do capitalismo. Buscando compreender a complementariedade entre as reformas focalizadas, aponta alguns impactos dessas reformas na natureza, finalidades, estrutura física e organizacional, atendimento, nas relações com seus servidores, com seu público e com o setor empresarial na instituição pesquisada. (Da autora)

MENDES, Maria Aparecida Colares. *Docência no ensino superior: revelando concepções dos professores na construção da ação docente em cursos de graduação da Unimontes.* 142 f. il. Anexo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

Orientadora: Ana Lúcia Amaral.

Estudo qualitativo que tem como objeto a concepção de docência de professores de cursos de graduação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Os professores foram apontados pelos alunos, do último período dos cursos, como portadores de uma ação docente significativa para a formação dos mesmos. Analisou a escolha da carreira, as concepções de docência e a prática pedagógica. Denotou muitas vezes uma postura contraditória entre o pensar e o fazer desses professores. Busca contribuir para uma reflexão acerca da ação docente desenvolvida nos cursos de graduação da Unimontes, possibilitando ressignificar práticas e criar políticas que apóiem a implementação da formação continuada dos professores universitários, tendo como enfoque a formação pedagógica. (Da autora)

MILIOZZI, Marcos Navarro. *Escola Superior de Educação Física de Muzambinho: subsídios para a construção do projeto político-pedagógico.* 109 f. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

Orientador: João Baptista de Almeida Júnior.

Apresenta subsídios para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho, Minas Gerais. Contextualiza a evolução do conceito de Educação Física em uma sociedade em transição que exige o trabalho coletivo na elaboração do projeto político-pedagógico para a instituição. A contribuição discente conclui sobre a importância do diálogo problematizador, pois a construção do projeto político-pedagógico é uma tarefa coletiva que valoriza o processo do próprio caminhar, fundamentado na transparência, intencionalidade, antecipação, previsibilidade e legitimidade. (Do autor)

NEVES, Maria Luiza Rodrigues da Costa. *O ensino de Ciências na cidade de Belo Horizonte: práticas pedagógicas e concepções docentes.* 204 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade

de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

Orientador: Oto Neri Borges.

Pesquisa exploratória que busca identificar fatores importantes capazes de explicar o ensino de Ciências praticado nas escolas de Belo Horizonte, no que diz respeito ao que é ensinado, como é ensinado, com que recursos e como é avaliado. Verifica, entre os resultados encontrados, que as concepções curriculares mantidas pelos professores parecem nortear a deliberação de suas ações. A pesquisa foi realizada em um contexto de implementação de novas propostas curriculares que deixa transparecer que o professor se apropria do discurso proposto. No entanto, em suas práticas cotidianas, ele faz escolhas pelas atividades mais tradicionais do ensino. Verifica-se esse resultado tanto sobre ao que é ensinado, ao como é ensinado, aos recursos mobilizados, quanto sobre a avaliação escolar. (Da autora)

crianças e os adolescentes tenham oportunidades de estudos qualificados e possam se integrar na sociedade. (Da autora)

■ PEREIRA, Dejenane Aparecida Pascoal. *Escala de avaliação de depressão para crianças*: um estudo de validação. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

Orientadora: Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral.

A pesquisa teve por objetivo realizar um estudo de validação da "Escala de Avaliação de Depressão para Crianças" de Amaral e Barbosa (1990). A validade de constructo foi realizada por meio de vários tipos de análises. Para análise dos dados, utilizou-se a análise factorial exploratória. Foram evidenciados quatro fatores, e a escala final ficou composta de 20 itens. A escala mostrou ser uma medida válida. (Da autora)

NORONHA, Eugenia Silva de. *Aceleração de estudos: impacto na educação do Espírito Santo*. 132 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho.

Analisa como a inserção dos alunos provenientes do Programa de Aceleração da Aprendizagem, nas turmas de ensino regular, impacta a educação no Espírito Santo. Baseando-se em uma pesquisa qualitativa de análise do cotidiano e em documentos existentes na escola, indica que: de modo geral, os professores possuem formação pedagógica, mas não têm hábito de leitura, nem de estudo; o relacionamento entre alunos e professores não é priorizado; existe uma lacuna entre o cotidiano da escola e a vida na comunidade; os hábitos, as atitudes e as atividades desenvolvidas na classe de aceleração são esquecidos nas classes regulares. Conclui que o programa é necessário; no entanto, algumas arestas precisam ser apuradas, tais como: capacitação constante dos professores; uso constante de leitura e produção de texto; e critérios mais objetivos para a avaliação dos alunos. Apresenta sugestões para que, cada vez mais, as

■ PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. *Um estudo sobre um processo de construção do letramento na educação de jovens e adultos*. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

Orientador: Antônio Augusto Gomes Batista.

Pesquisa etnográfica que descreve e analisa o tipo de letramento que é construído num contexto específico de um Projeto de educação de jovens e adultos. Para compreender o tipo de letramento que é construído nesse contexto específico, busca captar dois movimentos centrais: o discurso que os sujeitos possuem em torno da escrita e de seu aprendizado e os eventos organizados em torno do uso e da aquisição da escrita no processo de alfabetização. A análise dos dados coletados mostrou que esse tipo de letramento que é construído nesse contexto específico se define a partir de um conjunto de fatores que se referem principalmente às experiências sociais, culturais e históricas de relação com a escrita e do uso da escrita. A inter-relação desse conjunto de fatores

construiu um tipo de letramento bastante limitado quanto à aquisição e o uso do sistema de escrita pelos sujeitos. Uma proposta educativa que de fato pretenda desenvolver em seus educandos uma condição letrada que permita o efetivo uso da língua escrita tem que considerar uma diversidade de práticas buscando garantir, entre outras, a construção de conceitos e regras respeitando uma progressão no grau de complexidade na abordagem do sistema de escrita. (Da autora)

PINTO, Gisnaldo Amorim. *Análise retórica de livros de didáticos: o caso da evolução biológica*. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

Orientadora: Isabel Martins.

Investiga as relações entre questões ontológicas e epistemológicas e o ensino e a aprendizagem do conceito de evolução biológica. Analisa três livros didáticos de Biologia com grande penetração nas escolas de ensino médio da região da Grande Belo Horizonte (MG), em relação a três parâmetros principais: a) fontes das principais idéias relacionadas nos textos; b) ordenação dos argumentos; e c) utilização de recursos retóricos como metáforas e narrativas. Estabelece relações com questões ontológicas e epistemológicas relacionadas com o ensino e com a aprendizagem de conceitos ligados à evolução. Percebe, entretanto, que alguns argumentos utilizados revelaram equívocos epistemológicos em relação à forma como Darwin desenvolveu suas idéias. As análises fornecem elementos para instrumentalizar professores e alunos para uma leitura mais crítica do livro didático. (Do autor)

RANGEL, Ana Jusselma. *O ensino de Física e a formação de competências e habilidades cognitivas na primeira série do ensino médio*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.

Orientador: Robert Kenyon Walker.

Analisa a formação de competências e habilidades cognitivas, especificamente na primeira série do ensino médio. Sabe-se que professores de Física geralmente privilegiam a transmissão dos conhecimentos da Física como sendo um patrimônio cultural que deve ser repassado a gerações futuras. Por isso, este trabalho está centrado, de um lado, no estudo da Lei nº 9394/96 e de alguns autores como Piaget e Chomsky e, de outro lado, no estudo pormenorizado de duas turmas de alunos da primeira série do ensino médio, nas aulas de Física. Os resultados mostraram que, na primeira série de ensino médio, a Cinemática, por aliar a Matemática e as grandezas físicas tende a reforçar o estágio das operações concretas, facilitando o amadurecimento do pensamento lógico-matemático e, portanto, esquemas de ação e transferibilidade. Conclui, portanto, que a Física, assim como outras disciplinas, esteja voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, facilitando o desenvolvimento de estruturas mentais que permitem ao aluno, conhecer, criar, recriar, a partir de interações com o meio social cultural e ambiental. (Da autora)

RIPPEL, Valderice Cecília Limberger. *Os caminhos da educação: Projeto Correção de Fluxo: um estudo de caso de Toledo – PR*. 226 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

Orientadora: Mara Regina Lemes de Sordi.

Pesquisa qualitativa que objetivou realizar uma análise do Projeto Correção de Fluxo a partir da visão dos professores que nele atuaram, tentando observar sua concepção de avaliação, as vantagens e limites, a comparação da avaliação do projeto com o sistema tradicional, o material de subsídio, e opinião do entrevistado sobre o referido projeto. O projeto, apesar de apresentar pontos desfavoráveis, alcançou certo êxito, os docentes atingiram uma nova visão do que é ser educador e mudaram a concepção de avaliação em relação ao aluno. (Da autora)

ROCHA, Lúcia de Fátima Assis. *Educação infantil*: a formação docente e a organização do trabalho pedagógico. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

Orientadora: Lúcia Maria Gonçalves de Resende.

Apresenta uma investigação no campo da educação de crianças de 0 a 6 anos, numa perspectiva de refletir sobre a relação entre a organização do trabalho pedagógico e a formação de professores de educação infantil. Coletando dados através de observações da atuação dos professores, a pesquisa aborda temáticas, tais como: a história da criança e da educação infantil no Brasil; concepções de educação infantil; desenvolvimento da criança; formação de professores, etc. Finaliza com a necessidade de se contemplar dois eixos na formação de professores de educação infantil: a especificidade da educação de crianças de 0 a 6 anos, sem fragmentar o cuidar, e uma formação do professor reflexivo, crítico e atuante nas transformações sociais. (Da autora)

ROCHETTI, Elaine Cristina Gonçalves. *Ciência da Informação e Fonoaudiologia: uso de informações pelos profissionais que atuam em Oncologia de Cabeça e Pescoço*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

Orientador: Raimundo Nonato M. dos Santos.

Este estudo buscou investigar o uso de informações em Fonoaudiologia na área de Oncologia de Cabeça e Pescoço, a partir do ponto de vista da explicitação das necessidades e dificuldades dos usuários na captação das informações. A análise permitiu uma verificação da qualidade dos fluxos considerados. Os resultados indicaram que os profissionais sentem a necessidade de atualização. Diante da velocidade de crescimento da ciência, conclui que existe necessidade de dupla competência em que o profissional deve estar apto a lidar tanto com os conhecimentos de sua área quanto com as ferramentas destinadas à recuperação e disseminação destes. (Da autora)

ROMA, José Eduardo. *O Curso de Especialização em Educação Matemática na PUC-Campinas: reflexos na prática pedagógica dos egressos*. 208 f. il. Anexo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

Orientador: Jairo de Araujo Lopes.

Busca investigar de que maneira e com que freqüência professores, egressos do Curso de Especialização em Educação Matemática da PUC-Campinas, intitulado "A Etno/modelagem Matemática Aplicada ao Ensino Fundamental e Médio" estão utilizando a estratégia metodológica da modelagem, analisando as implicações em suas práticas pedagógicas. A pesquisa mostra que professores encontram obstáculos de natureza organizacional, assim como obstáculos relacionados com a concepção de alguns professores. Traz à tona pistas para refletir sobre a capacitação continuada dos professores. (Do autor)

SALGADO, Luciana Maria Allan. *A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo: um estudo da sua estrutura e dos seus usuários*. 166 f. il. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Orientador: Frederic Michael Litto.

A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro é uma atividade em andamento da Escola do Futuro, Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar da Universidade de São Paulo. O presente estudo pretende determinar se essa biblioteca virtual, iniciada em 1997, e disponível gratuitamente através da Internet (www.bibvirt.futuro.usp.br) atingiu seus objetivos originais, suas necessidades e desejos. O número reduzido de bibliotecas escolares, públicas e de livrarias, em todo o território brasileiro, claramente incompatível com as necessidades de uma economia baseada no conhecimento, e os limitados fundos públicos disponíveis no passado e aparentemente no futuro, para corrigir esta situação, obrigam aos preocupados com a futura produtividade do Brasil e sua habilidade para

competir globalmente, a experimentar soluções para problemas sociais baseados nas novas tecnologias de comunicação. (Da autora)

categorizadas como Competências Técnicas e Competências Pessoais. Os resultados permitem sugerir que, já no período de formação de psicólogos e professores, sejam analisadas as relações entre crenças e ações, para que não seja apontado aos professores o que ele deve fazer. (Da autora)

SANTIS, Lúcia Maria de Oliveira. *Educação continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal: concepções políticas na década de 80.* 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

Orientadora: Maria de Fátima Guerra de Sousa.

O trabalho analisa as concepções políticas da educação continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal na década de 80 do século 20. Toma como base da pesquisa a história da educação continuada no contexto político, social, econômico e educacional brasileiro. Discorre, também, sobre a vinculação das concepções políticas ideológicas com aquelas que foram definidas para a educação em geral e para a formação inicial do profissional de educação. Usa uma fundamentação metodológica que visa evidenciar a pesquisa documental escrita e a pesquisa oral como complementação dos dados. O cenário da educação continuada, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, na década de 80, é amplamente descrito e analisado, permitindo compreender a quem serviram essas políticas e qual a sua importância para o poder governante. (Da autora)

SANTOS, Ângela Leme dos. *Competências docentes: olhares de psicólogos.* 110 f. Anexo. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.

Pesquisa qualitativa que privilegia a atuação do psicólogo com professores, tendo como objetivo conhecer e analisar o pensamento de psicólogos acerca das competências docentes. As competências apontadas pelos participantes foram

SANTOS, Lucy do Carmo Ferreira dos. *A aprendizagem significativa no ensino superior: uma mediação sociolingüística no ensino da língua portuguesa.* 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.

Orientadora: Beatrice Laura Carnielli do Nascimento.

A pesquisa resultou da experiência educacional em vários níveis de ensino, constatando que a progressão escolar do aluno se efetiva sem o domínio das habilidades de leitura, compreensão e interpretação dos códigos lingüísticos desde o ciclo escolar, se estendendo até o ensino superior. Tal constatação conduziu a incursão ao estado da arte, à necessidade de investigar com maior rigor os paradigmas que norteiam a educação, sobretudo no âmbito das diretrizes pedagógicas que regem o ensino médio. Em segunda instância, buscou realizar uma intervenção didático-pedagógica, destinada aos alunos iniciantes no ensino superior, à luz das teorias da aprendizagem voltadas para o estudo da linguagem como fonte socializadora do indivíduo. O modelo de estudo recaiu sobre a pesquisa quase experimental, envolvendo dois grupos intactos, controlados quanto ao comportamento de entrada por um teste diagnóstico, submetidos a tratamento e testados após esse tratamento. O estudo comprovou a hipótese levantada na situação-problema, mediante os resultados do teste diagnóstico, bem como foram detectadas as principais dificuldades apresentadas pelos alunos nos aspectos relativos à utilização do código lingüístico nas modalidades oral e escrita. Como conclusão, sugere o desdobramento do tema em outras vertentes susceptíveis de maior aprofundamento, visando à ressignificação da prática docente no ensino superior. (Da autora)

SANTOS, Maria Thais Lima. *O encenador como pedagogo*. 159 f. il. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Orientador: Jacó Guinsburg.

O encenador pedagogo tem como objeto de investigação os meios de formação da cena e do ator meyerholdiano, a partir da análise da prática artística e pedagógica proposta por V. E. Meyerhold, no período que antecede a Revolução de 1917. As experiências pedagógicas e os estudos sobre a arte do ator, realizados no Estúdio da Rua Borondiskaya, entre 1913 e 1916, encerram um período de formação, de formulação de princípios, de eleição das fontes que o conduziram à maturidade artística. No cotidiano do Estúdio V. E. Meyerhold, procurou-se observar o conceito de encenação que emerge dos procedimentos técnicos propostos para o comediante. Meyerhold, ao dotar o ator de múltiplos recursos expressivos, pretendia capacitá-lo a ser um instrumento polifônico na cena polifônica que almejava, demonstrando que a formação do comediante pode se processar ora por meio da arte de encenar ensinando, ora por meio da arte de ensinar encenando. (Da autora)

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. *Aspectos sócio-científicos em aulas de Química*. 336 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

Orientador: Eduardo Fleury Mortimer.

O objetivo é analisar o processo pedagógico estabelecido em sala de aula, quando da abordagem de Aspectos Sócio-Científicos (ASC), visando identificar avanços e limitações e discutir implicações para o currículo e para o processo de formação de professores em relação aos propósitos do letramento científico e tecnológico na perspectiva de formação para a cidadania. A partir do livro *Química na sociedade*, utilizado pelos professores como livro didático e guia curricular, a análise evidenciou que o uso deste e a experiência no magistério foram determinantes nas diferenças observadas entre os professores na abordagem

dos ASC. Os professores menos experientes tiveram dificuldade em conduzir as discussões por meio de um processo interativo, segundo o planejamento didático, o que não aconteceu com outros professores. Apesar de todos os professores desenvolverem um processo pedagógico aquém de uma proposta de educação científica humanística, foram identificadas várias contribuições para o letramento científico dos alunos. Em conclusão: os estudos mostraram que os ASC potencializam o estabelecimento de interações dialógicas, possibilitam a introdução de atitudes e valores humanos, e podem ser configurados como elementos constitutivos dos currículos de Ciências. (Do autor)

SCHELINI, Patrícia Waltz. *Bateria multidimensional de inteligência infantil: proposta de instrumento*. 257 f. il. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

Orientadora: Solange Muglia Wechsler.

Considerando o despertar da necessidade de estudos sobre as técnicas de avaliação psicológica e a importância da continuidade de pesquisas que visem ao desenvolvimento de instrumentos padronizados para a compreensão da inteligência infantil, este estudo objetivou: a) elaborar um conjunto de testes (Bateria Multidimensional de Inteligência Infantil) para avaliar a inteligência de crianças de 7 a 12 anos, por meio das seguintes capacidades gerais incluídas no Modelo Cattell-Horn-Carroll: Inteligência Cristalizada (Gc), Inteligência Fluida (Gf), Velocidade de Processamento Cognitivo (Gs), Memória a Curto Prazo (Gsm), Armazenamento e Recuperação Associativa a Longo Prazo (Glr) e Conhecimento Quantitativo (Gq); b) verificar as evidências da validade de constructo da Bateria e verificar a precisão dos instrumentos. O Modelo de Cattell-Horn-Carroll, utilizado na fundamentação teórica dos testes elaborados, poderia originar pesquisas sobre as capacidades gerais, que não foram enfatizadas no presente estudo (Processamento Visual, Processamento Auditivo, Velocidade de Decisão e Leitura-Escrita). Deste modo seria possível estabelecer formas mais amplas de avaliação intelectual, no sentido de evitar que

este processo fique restrito à compreensão das capacidades tradicionalmente avaliadas. (Da autora)

SERASSUELO JUNIOR, Helio. *Análise das variáveis de crescimento, composição corporal e desempenho motor em escolares de diferentes níveis sócio-ecônicos da cidade de Cambé – Paraná*. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Orientador: Sérgio Miguel Zucas.

Analisa a influência dos aspectos socioeconômicos no crescimento, composição corporal e desempenho motor em escolares da cidade de Cambé (Paraná). Os resultados encontrados demonstram uma similaridade nas médias dos testes, sendo que poucas diferenças estatisticamente significativas foram percebidas entre os grupos econômicos. Porém, observa que os escolares de maior nível socioeconômico apresentam maior estatura e uma precocidade maturacional. Nos resultados obtidos nos testes motores, observa que os escolares de maior nível econômico apresentam superioridade, porém à medida que a amostra avança na direção etária, suas médias de desempenho decrescem. Por fim, os resultados médios encontrados não demonstram, para esta amostra, que diferentes níveis socioeconômicos possam influenciar nas variáveis analisadas. (Do autor)

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues. *Condições e efeitos para/na construção da identidade por sujeitos surdos: focalizando um estudo de caso em escola inclusiva*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

Pensa as condições e efeitos para/na construção da identidade de uma criança surda inserida numa sala de aula regular, juntamente com uma intérprete de língua de

sinais. Os dados coletados revelam que, muitas vezes, o aluno surdo que está imerso num espaço ouvinte fica intensamente perpassado por ele, uma vez que este espaço, criado na busca de se garantir um desenvolvimento compatível com as demais crianças, parece não oferecer condições reais para a construção de uma identidade surda. Inserir esta criança na escola regular significa lidar com uma série de questões da constituição do ser humano, para além da tarefa escolar propriamente, que não têm sido suficientemente discutidas e que são fundamentais para o desenvolvimento e para a real inserção social, tão almejada. (Da autora)

SOPELSA, Ortenila. *Ensino de Ciências: para uma pedagogia do corpo humano*. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

Orientadora: Rosália Maria Ribeiro de Aragão.

Pesquisa qualitativa sobre a prática de ensino do corpo humano desenvolvida com um grupo de 35 alunos e sua professora, nas aulas de Ciências de 4^a série do ensino fundamental, com o objetivo de configurar como emergem e como são explicitadas as dimensões do corpo humano enquanto conteúdo pedagógico no ensino e na aprendizagem de Ciências, nos anos iniciais de escolaridade. A natureza coletiva deste trabalho revelou que os alunos têm capacidade de envolver-se com e de desenvolver pesquisas no ensino para aprender Ciências. Também evidencia a importância de o professor envolver o conteúdo de Ciências, definido por ele ou pela escola, na vida cotidiana do aluno, a fim de facilitar a compreensão dos conceitos científicos por cada um e cada qual. (Da autora)

SOUZA, Márcia Imaculada de. *Deficiência mental: o impacto da Psicologia na construção de um conceito*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

Orientador: Júlio Romero Ferreira.

Tendo em vista o papel importante da Psicologia para a determinação do que se entende por normal e anormal, busca compreender qual o impacto dessa ciência na construção histórica do conceito de deficiência mental. Para tanto, o caminho eleito para o desenvolvimento do trabalho partiu do surgimento histórico da Psicologia como ciência, suas bases e implicações para a eleição de padrões de normalidade. Historicamente, o impacto da Psicologia para a construção do conceito de deficiência mental esteve na adoção e legitimação de padrões de normalidade e não se considera que essa participação tenha se modificado. Nesse sentido, verifica que os conhecimentos advindos da Psicologia continuam a respaldar como padrão de normalidade, o modelo de indivíduo exigido pelo processo produtivo e, dessa forma, como em outros momentos históricos, serve para naturalizar o que é, em princípio, social. (Da autora)

Pesquisa a visão dos professores sobre a avaliação de instituições de ensino superior do Distrito Federal. O objeto de estudo está relacionado com a percepção que professores de universidades já avaliadas têm da sistemática Avaliação das Condições de Oferta (ACO), parte integrante do sistema de avaliação do ensino superior no Brasil. As principais conclusões são: a) o sistema de avaliação, tendo a ACO como principal foco desta pesquisa, conseguiu manter-se como um indicador de qualidade dos cursos e das instituições de ensino superior, apesar da polêmica existente em torno do assunto; b) os instrumentos utilizados pela ACO são abrangentes e considerados significativos, por docentes e coordenadores, apesar de a maioria achar que os indicadores utilizados representam parcialmente a situação real das instituições. (Da autora)

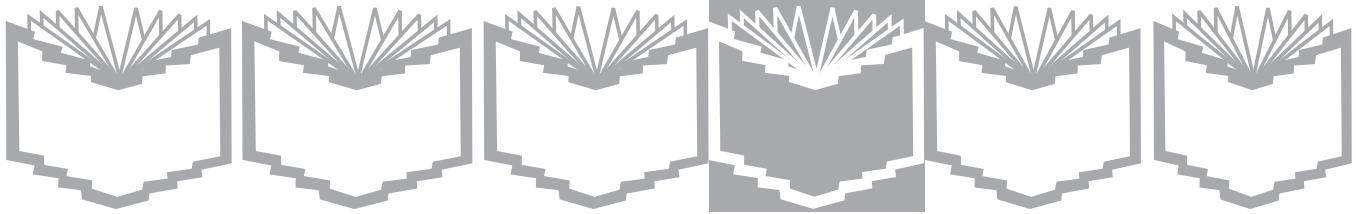
TELEMBERG, Márcia da Gloria Stein. *Avaliação das condições de oferta: uma visão de professores de universidades avaliadas*. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

Orientador: Bráulio Tarcísio Pôrto de Matos.

VOLPATO, Rosangela Aparecida. *Aprendizado ético na evolução biotecnológica*. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

Orientador: Hugo Assmann.

Questiona os pressupostos metafísicos e, consequentemente, bipolares da ética, concebendo-a como processo de aprendizado estratégico que impulsiona e é impulsionado pela evolução. Toma como base os seguintes parâmetros: a visão nietzscheana sobre a moral articulada às noções de auto-organização, emergência e enação oriundas da ciência da complexidade. (Da autora)



Publicações recebidas

ABRAÇADO, Jussara. *Ordem de palavras: da linguagem infantil ao português coloquial*. Niterói: EdUFF, 2003. 94 p. (Coleção Ensaios – Pós-graduação em Letras da UFF, 25). ISBN 85-228-0362-5.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: MEC, 2003. 662 p.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVERIO, Valter Roberto (Org.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003. 344 p. ISBN 85-7600-004-0.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. *Uma escola para a inclusão social*. Coleção de discursos e textos da II Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, realizada na Câmara dos Deputados, nos dias 20 e 21 de novembro de 2001. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2003. 412 p. (Série Ação parlamentar, n. 222). ISBN 85-7365-293-4.

BUARQUE, Cristovam. *A segunda abolição: um manifesto-proposta para a erradicação da pobreza no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 137 p. ISBN 85-219-0344-8.

CASTRO, Jorge Abrahão de; BARRETO, Ângela Rabelo. *Financiamento da educação infantil: desafios e cenários para a implementação do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ipea, 2003. 20 p. (Texto para discussão ; n. 965).

CASTRO, Jorge Abrahão de; MENEZES, Raul Miranda. *Avanços e limites na gestão da política federal de ensino fundamental nos anos 1990*. Brasília: IPEA, 2003. 36 p. (Texto para discussão ; n. 947).

CERIOLI, Paulo Ricardo; BROILO, Elda. *Educação religiosa: ocupando a Bíblia*. São Paulo: Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2003. 150 p.

CIDADANIA antes dos 7 anos: a educação infantil e os meios de comunicação. Brasília: Andi; São Paulo: Cortez, 2003. 146 p. ISBN 85-249-0911-0.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. *Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional*. São Paulo: Anpae; Campinas: Autores Associados, 2003. 148 p. ISBN 85-7496-062-4.

FONTES para a educação infantil. São Paulo: Fundação Orsa: Cortez; Brasília: Unesco, 2003. 221 p. ISBN 85-87853-68-6 (Unesco).

GASTOS com a educação: sumário executivo: relatório preliminar do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. Brasília: Inep, 2003. 32 p.

KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. Tradução de Maria Valentina Rezende, Maria Valéria Rezende; revisão, Maria Viviana Rezende; pesquisa de citações, Maria Célia Marinho. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2003. 408 p.

PIMENTEL, Altímar de Alencar; PIMENTEL, Cleide Rocha da Silva. *Esquindô-lê-lê: cantigas de roda*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2003. 266 p. il.

- RÊGO, Rogéria Gaudêncio do; RÊGO, Rômulo Marinho; GAUDÊNCIO JÚNIOR, Severino. A geometria do origami: atividades de ensino através de dobraduras. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2003. 148 p. ISBN 85-237-0383-7.
- REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO CONSELHO PLENO DA ANDIFES, 48., 2003, Porto Alegre. *48ª Reunião Extraordinária do Conselho Pleno da Andifes*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 51 p.
- SÜSSEKIND, Flora; DIAS, Tânia; AZEVEDO, Carlito (Org.). *Vozes femininas: gêneros, mediações e práticas da escrita*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. 534 p.
- TOMASEVSKI, Katarina. *Education denied: costs and remedies*. London: Zed Books, 2003. 206 p. ISBN 1 84277 251 1.
- CHABBOTT, Colete; ELLIOTT, Emerson J. (Ed.). *Understanding others, educating ourselves: getting more from international comparative studies in education*. Washington: National Academies Press, 2003. 85 p. ISBN 0-309-08855-0.
- VALENTE, José Armando (Org.). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: Unicamp, Nied, 2003. 203 p. ISBN 85-88833-03-4.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003. 40 p.
- VIVARTA, Veet (Coord.). *Que país é este? Pobreza, desigualdade e desenvolvimento humano e social no foco da imprensa brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003. 194 p. (Mídia e mobilização social, v. 4). ISBN 85- 249-0934-X.

Este índice refere-se às matérias do volume 82 (números 200,201 e 202) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
 - cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:
Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados;
- o título vem destacado em negrito;
- o subtítulo não tem destaque, vem impresso em claro.

Índice de assuntos

ambiental, Educação

BIZERRIL, Marcelo X. A.; FARIA, Dóris S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Anísio Teixeira

Biobibliografia de Anísio Teixeira. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001. Seção: Cibec.

Antecipação

CHRISPINO, Álvaro. Os cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 40-56, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

básico, Magistério de ensino

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001. Seção: Segunda edição.

Biografia

Biobibliografia de Anísio Teixeira. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001. Seção: Cibec.

Cenários futuros

CHRISPINO, Álvaro. Os cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 40-56, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Classe especial hospitalar

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 70-77, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Cola

RANGEL, Mary. O "problema" da "cola" sob a ótica das representações. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 78-88, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Criança

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 70-77, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Curso normal

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001. Seção: Segunda edição.

Custo-aluno

ALMEIDA, Ivan Castro de. Gastos com educação no período de 1994 a 1999. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 137-198, jan./dez. 2001. Seção: Estatística.

Custos da educação

ALMEIDA, Ivan Castro de. Gastos com educação no período de 1994 a 1999. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 137-198, jan./dez. 2001. Seção: Estatística.

Relatório do Grupo de Trabalho sobre financiamento da educação. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-135, jan./dez. 2001. Seção: Avaliação.

Didática

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Entre o ideal e o usual: a Didática Mínima de Rafael Grisi. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 15-25, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Dinâmica de grupo

MERCHEDE, Alberto. Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 89-103, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

distância, Educação a

PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Docência

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Educação a distância

PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Educação ambiental

BIZERRIL, Marcelo X. A.; FARIA, Dóris S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

educação, Custos da

ALMEIDA, Ivan Castro de. Gastos com educação no período de 1994 a 1999. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 137-198, jan./dez. 2001. Seção: Estatística.

Relatório do Grupo de Trabalho sobre financiamento da educação. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-135, jan./dez. 2001. Seção: Avaliação.

educação, Financiamento da

ALMEIDA, Ivan Castro de. Gastos com educação no período de 1994 a 1999. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 137-198, jan./dez. 2001. Seção: Estatística.

Relatório do Grupo de Trabalho sobre financiamento da educação. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-135, jan./dez. 2001. Seção: Avaliação.

educação, História da

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Entre o ideal e o usual: a *Didática Mínima* de Rafael Grisi. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 15-25, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

educação, Recursos financeiros para

Relatório do Grupo de Trabalho sobre financiamento da educação. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-135, jan./dez. 2001. Seção: Avaliação.

educacionais, Indicadores

ALMEIDA, Ivan Castro de. Gastos com educação no período de 1994 a 1999.

RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 137-198, jan./dez. 2001. Seção: Estatística.

educacional, Política

CHRISPINO, Álvaro. Os cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 40-56, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

ensino básico, Magistério de

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001. Seção: Segunda edição.

Ensino fundamental

BIZERRIL, Marcelo X. A.; FARIA, Dóris S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Hilda Rabelo de; SENAPESCHI, Alberto N. A escola: um projeto visando o ensino interdisciplinar e transversal. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 104-115, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Ensino hospitalar

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 70-77, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Ensino

RANGEL, Mary. O "problema" da "cola" sob a ótica das representações. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 78-88, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

ensino, Expansão

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001. Seção: Segunda edição.

ensino, Método de

MERCHEDE, Alberto. Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 89-103, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

ensino, Técnica de

MERCHEDE, Alberto. Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 89-103, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

especial hospitalar, Classe

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 70-77, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Expansão do ensino

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001. Seção: Segunda edição.

Financiamento da educação

ALMEIDA, Ivan Castro de. Gastos com educação no período de 1994 a 1999. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 137-198, jan./dez. 2001. Seção: Estatística. Relatório do Grupo de Trabalho sobre financiamento da educação. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-135, jan./dez. 2001. Seção: Avaliação.

Formação de professores

BIZERRIL, Marcelo X. A.; FARIA, Dóris S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Entre o ideal e o usual: a *Didática Mínima* de Rafael Grisi. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 15-25, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001. Seção: Segunda edição.

fundamental, Ensino

BIZERRIL, Marcelo X. A.; FARIA, Dóris S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Hilda Rabelo de; SENAPESCHI, Alberto N. A escola:

um projeto visando o ensino interdisciplinar e transversal. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 104-115, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

futuros, Cenários

CHRISPINO, Álvaro. Os cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 40-56, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Grisi, Rafael

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Entre o ideal e o usual: a *Didática Mínima* de Rafael Grisi. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 15-25, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

grupo, Dinâmica de

MERCHEDE, Alberto. Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 89-103, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

História da educação

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Entre o ideal e o usual: a *Didática Mínima* de Rafael Grisi. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 15-25, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

hospitalar, Classe especial

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 70-77, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

hospitalar, Ensino

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 70-77, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Indicadores educacionais

ALMEIDA, Ivan Castro de. Gastos com educação no período de 1994 a 1999. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 137-198, jan./dez. 2001. Seção: Estatística.

intelectual, Produção

Biobibliografia de Anísio Teixeira. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001. Seção: Cibec.

Interdisciplinaridade

- BIZERRIL, Marcelo X. A.; FARIA, Dóris S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.
- OLIVEIRA, Hilda Rabelo de; SENAPESCHI, Alberto N. A escola: um projeto visando o ensino interdisciplinar e transversal. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 104-115, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Intertextualidade

- OLIVEIRA, Hilda Rabelo de; SENAPESCHI, Alberto N. A escola: um projeto visando o ensino interdisciplinar e transversal. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 104-115, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Magistério de ensino básico

- TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001. Seção: Segunda edição.

Memória

- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Método de ensino

- MERCHEDE, Alberto. Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 89-103, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

normal, Curso

- TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001. Seção: Segunda edição.

Pedagogia por projeto

- OLIVEIRA, Hilda Rabelo de; SENAPESCHI, Alberto N. A escola: um projeto visando o ensino interdisciplinar e transversal. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 104-115, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Pesquisa

- RANGEL, Mary. O "problema" da "cola" sob a ótica das representações. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 78-88, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

planejamento, Política e

- CHRISPINO, Álvaro. Os cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 40-56, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Política e planejamento

- CHRISPINO, Álvaro. Os cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 40-56, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Política educacional

- CHRISPINO, Álvaro. Os cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 40-56, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Produção intelectual

- Biobibliografia de Anísio Teixeira. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001. Seção: Cibec.

professores, Formação de

- BIZERRIL, Marcelo X. A.; FARIA, Dóris S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Entre o ideal e o usual: a *Didática Mínima* de Rafael Grisi. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 15-25, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

- PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

- TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001. Seção: Segunda edição.

projeto, Pedagogia por

- OLIVEIRA, Hilda Rabelo de; SENAPESCHI, Alberto N. A escola: um projeto visando o ensino interdisciplinar e transversal. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 104-115, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Rafael Grisi

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Entre o ideal e o usual: a Didática Mínima de Rafael Grisi. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 15-25, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Recursos financeiros para educação

Relatório do Grupo de Trabalho sobre financiamento da educação. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-135, jan./dez. 2001. Seção: Avaliação.

Representação social

RANGEL, Mary. O "problema" da "cola" sob a ótica das representações. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 78-88, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Seminário

MERCHEDE, Alberto. Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 89-103, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

social, Representação

RANGEL, Mary. O "problema" da "cola" sob a ótica das representações. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 78-88, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Técnica de ensino

MERCHEDE, Alberto. Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 89-103, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Teixeira, Anísio

Biobibliografia de Anísio Teixeira. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001. Seção: Cibec.

Transdisciplinaridade

OLIVEIRA, Hilda Rabelo de; SENAPESCHI, Alberto N. A escola: um projeto visando o ensino interdisciplinar e transversal. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 104-115, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Índice de autores

ALMEIDA, Ivan Castro de. Gastos com educação no período de 1994 a 1999. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 137-198, jan./dez. 2001. Seção: Estatística.

BIZERRIL, Marcelo X. A.; FARIA, Dóris S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

CHRISPINO, Álvaro. Os cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 40-56, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

FARIA, Dóris S.; BIZERRIL, Marcelo X. A. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

FREITAS, Soraia Napoleão; ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 70-77, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

MERCHEDE, Alberto. Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 89-103, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Entre o ideal e o usual: a *Didática Mínima* de Rafael Grisi. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 15-25, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Hilda Rabelo de; SENAPESCHI, Alberto N. A escola: um projeto visando o ensino interdisciplinar e transversal. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 104-115, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 70-77, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

RANGEL, Mary. O "problema" da "cola" sob a ótica das representações. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 78-88, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

SENAPESCHI, Alberto N.; OLIVEIRA, Hilda Rabelo de. A escola: um projeto visando o ensino interdisciplinar e transversal. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 104-115, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001. Seção: Segunda edição.

Índice de títulos

Gastos com educação no período de 1994 a 1999.

ALMEIDA, Ivan Castro de. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 137-198, jan./dez. 2001. Seção: Estatística.

Biobibliografia de Anísio Teixeira.

RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001. Seção: Cibec.

cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional, Os.

CHRISPINO, Álvaro. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 40-56, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

"problema" da "cola" sob a ótica das representações, O.

RANGEL, Mary. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 78-88, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Entre o ideal e o usual: a Didática Mínima de Rafael Grisi.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 15-25, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino.

MERCHEDE, Alberto. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 89-103, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas, A.

PRETI, Oreste. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental.

BIZERRIL, Marcelo X. A.; FARIA, Dóris S. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 70-77, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

escola: um projeto visando o ensino interdisciplinar e transversal, A.

OLIVEIRA, Hilda Rabelo de; SENAPESCHI, Alberto N. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 104-115, jan./dez. 2001. Seção: Estudos.

problema de formação do magistério, O.

TEIXEIRA, Anísio. RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001. Seção: Segunda edição.

Relatório do Grupo de Trabalho sobre financiamento da educação.

RBEP, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-135, jan./dez. 2001. Seção: Avaliação.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) tem periodicidade quadrienal. Publica artigos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

"Estudos" – publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à educação e áreas afins.

"Segunda Edição" – reedita trabalhos relevantes, que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação.

"Avaliação" e "Estatística" – publicam artigos de caráter técnico sobre temas ligados às áreas de atuação do Inep, e têm como objetivo subsidiar a formulação e o processo decisório das políticas do setor.

"Cibec" – publica informes sobre as bases de dados e atividades do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec). Publica também notas sobre lançamentos editoriais e resumos das teses recebidas pelo Centro, que tratem de temas educacionais.

Na RBEP, o espaço está aberto para colaborações que incluem: indicações para reedição de textos fundamentais e sugestões de temas para serem debatidos na revista, com abertura para réplicas e tréplicas, dependendo do interesse despertado.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos encaminhados à RBEP são submetidos à aprovação de especialistas reconhecidos nos temas abordados. De acordo com os pareceres emitidos, o artigo será

programado para publicação ou devolvido ao autor, para reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Inep e ao atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC)

Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 410-8438 e (61) 410-8042

Fax: (61) 410-9441

editoria@inep.gov.br

rbep@inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

Com vistas a facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Meios

Os originais deverão ser encaminhados em papel (3 cópias) e em disquete (arquivo formato Word), digitados em espaço 2, com

30 linhas por lauda e extensão máxima de 20 laudas, ou mediante correio eletrônico.

Ilustrações (fotos, desenhos, gráficos, quadros, tabelas, mapas) poderão ser enviados em papel, desde que possuam nitidez, ou em meio magnético com, no mínimo, 200 dpi de resolução (não serão aceitas cópias xerox ou fax).

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP devem ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, e de um resumo analítico, em português, cujo modelo se encontra na última página da revista, para disseminação na *Bibliografia Brasileira de Educação* (BBE) e na Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc).

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

Citações

As citações devem ser acompanhadas por uma chamada para o autor, com o ano e o número da página. A referência bibliográfica da fonte da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de

um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

- Monografias: autor; título em itálico; edição; imprensa (local, editor e ano de publicação); descrição física (número de páginas ou volumes); série ou coleção. Exemplo:

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador*: exemplificação apoiada na Matemática. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

- Artigos em periódicos: autor; título; nome do periódico em itálico; local onde foi publicado; nº do volume; nº do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano. Exemplo:

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94.

Ilustrações

As ilustrações devem vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Quadros, tabelas e gráficos devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Siglas

As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e subtítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.



InSTRUÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE RESUMOS

O Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Cide) iniciou, em 1972, a edição dos *Resumos Analíticos em Educação (RAE)*, que é, atualmente, um dos produtos da Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc). Os resumos têm por finalidade tornar acessível aos usuários da rede os documentos que se referem à educação latino-americana. Para atingir essa finalidade, os *RAEs* são cuidadosamente preparados de acordo com regras e técnicas que permitem apresentar ao usuário um nível de leitura do documento, que, em alguns casos, atende a suas necessidades de informação, sem recorrer ao documento como um todo.

Estas orientações têm como objetivo servir de guia para o preenchimento da planilha de resumos Reduc/Brasil, que resultará na publicação de *RAEs* ou outra, de acordo com a política editorial adotada.

Resumo

Descrição – Consta de duas partes: a primeira indica o tipo de documento que

está sendo analisado (monografia, dissertação, tese, livro, coletânea, capítulo de livro, artigo de periódico, relatório, trabalho apresentado em conferência, número de periódico, etc.); a segunda define os objetivos e/ou as principais características do documento. A descrição deve ter, no máximo, 6 linhas (resumo informativo).

Metodologia – (somente quando houver fato concreto) – Indicar as fontes de dados, descrever a abordagem teórica e/ou metodológica empregada no trabalho, colo- cando todas as informações possíveis.

Conteúdo – Descrever as principais idéias do trabalho e os resultados, quando houver. Deverá conter, no máximo, 400 palavras.

Conclusão – Deverá aparecer quando constar do documento, ou se for possível, selecionar a(s) mais significativa(s) a partir do texto. Incluir aqui as recomendações, quando houver.

Referências Bibliográficas ou Fontes – Indicar a quantidade de referências nacionais e internacionais. Caso a bibliografia apareça dis- persa pelo texto, coloque: Inclui bibliografia.