

Francisco Gonzales

República Federativa do Brasil
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação (MEC)
Cristovam Buarque

Secretaria Executiva do MEC
Rubem Fonseca Filho

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)
Otaviano Augusto Marcondes Helene



Francisco Gonzales
Alegoria dos Quintais (Detalhe)

DIRETORIA DE TRATAMENTO E
DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES
EDUCACIONAIS

José Marcelino de Rezende Pinto

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL

Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO VISUAL

F. Secchin

EDITOR

Jair Santana Moraes

PARECERISTAS *AD HOC*

Adriano Rodrigues Ruiz (UEM)

Ana Waleska Mendonça (UFRJ)

Andréa Brandão Puppim (UFF)

Ari Paulo Jantsch (UFSC)

Candido Gomes (UCB)

Diana Couto Pinto (UFRJ)

Diana Gonçalves Vidal (USP)

Inês Ferreira de Souza Bragança (Uerj)

José Carlos Libâneo (UFGO)

José Gonçalves Gondra (Uerj)

Leila de Alvarenga Mafra (PUC-MG)

Luzia Marta Belini (UEM)

Marcus Vinicius da Cunha (Unesp/Araraquara)

Maria Aparecida R. de Lima Grande (Unesp/
Araraquara)

Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP)

Maria do Rosário Carvalho (UFRN)

Maria Laura Barbosa Franco (USP)

Marilda Aparecida Behrens (PUC-PR)

Mary Neide Damico Figueiró (UEL)

Mary Rangel (UFF)

Natércia Bukowitz (UCP)

REVISÃO

Português:

Antônio Bezerra Filho

Eveline de Assis

Jair Santana Moraes

Marluce Moreira Salgado

Rita de Cássia Viana Gama

Rosa dos Anjos Oliveira

Inglês:

Érika Márcia Baptista Caramori

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela Torres Costa e Silva

Regina Helena Azevedo de Mello

PROJETO GRÁFICO

Daniilo Barbosa

F. Secchin

CAPA

Francisco Gonzales

Alegoria dos Quintais, 1993, acrílico sobre tela,
70x85 cm.

COORDENAÇÃO DO PROJETO ILUSTRAÇÃO

Prof. Auresnede Pires Stephan

Faculdade de Belas-Artes de São Paulo

Curso de Desenho Industrial

ILUSTRAÇÕES

Coordenação: Luiz Bagno

Centro Universitário Belas-Artes de São Paulo

Curso de Desenho Industrial/Habilitação em

Programação Visual

Adriana Kazue Sada

Beatriz Chaim

Charlene Vaz

Davi Caill

Helena Giordano Salgado

Isabele Zangirolamo Fidelis

Rodolfo da Silva Lourenço

Sandra Barrote

Thais Yoshida

Vanessa Hamazaki Silva

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)224-7092, 321-7376

Fax: (61)224-4167

e-mail: editoria@inep.gov.br

rbep@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Cibec/Inep – Centro de Informações e Biblioteca
em Educação

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61)323-3500

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 MAIO 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.

■ EDITORIAL	399
■ APRESENTAÇÃO	401
■ ESTUDOS	
A relação educação, ciência e interdisciplinaridade Gildemarks Costa e Silva	403
Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de matemática na década de 30 João Bosco Pitombeira de Carvalho Ana Paula Lellis Werneck Deborah Silva Enne Mônica Baptista da Costa Priscilla Rangel Cruz	415
Feminismo e academia Sílvia Cristina Yannoulas Adriana Lucila Vallejos Zulma Viviana Lenarduzzi	425
Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16 Marisa Bittar Amarílio Ferreira Júnior	452
Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador Ana Shirley de França Moraes João Marcelo Pereira Lima	464
Desafios de uma rádio universitária diante do compromisso com a educação e a cidadania Natercia de Souza Lima Bukowitz	478
Trabalho e formação do engenheiro João Bosco Laudares Shirlene Ribeiro	491

■ SEGUNDA EDIÇÃO

Um novo mundo, uma nova educação 501
Durmeval Trigueiro

■ AVALIAÇÃO

Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil 511
José Marcelino de Rezende Pinto
Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira Brant
Carlos Eduardo Moreno Sampaio
Ana Roberta Pati Pascom

■ ESTATÍSTICA

Censo Escolar 525

Censo do Professor 1997 568

■ CIBEC

A leitura na vida contemporânea 581
Lucília Garcez

Teses e dissertações recebidas 588

Lançamentos editoriais em educação 606

■ ÍNDICE DO V. 81

Índice de assuntos 613

Índice de autores 629

Índice de títulos 634

■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO

Instruções aos colaboradores 637

Instruções para a elaboração de resumos Reduc 640

Editorial

O Brasil tem vários e enormes problemas. Entre eles estão a má distribuição de renda, uma das mais iníquas do mundo, a pequena geração de poupança, os poucos investimentos em áreas prioritárias e o insuficiente e inadequado direcionamento dos gastos e investimentos públicos, os quais, historicamente, nunca privilegiaram os setores de interesse social.

Este quadro é responsável, em última instância, pela fome, miséria absoluta, crime organizado e violência, entre outras questões sociais que exigem solução urgente. São problemas que não deveriam existir num país como o Brasil, dadas as suas dimensões, características geográficas e o potencial de seu contingente humano. São também problemas que não poderíamos ter deixado chegar ao patamar em que estão, dada a quase impossibilidade ou o altíssimo custo econômico para suas soluções.

Entre as grandes questões nacionais está a educação escolar em todos os níveis. Da educação infantil à pós-graduação, acumulamos atrasos e distorções suficientes para inviabilizar o futuro social e econômico do País. Enfrentar a questão educacional deve estar, então, na primeira página da agenda de um governo popular, democrático e comprometido com o desenvolvimento nacional em todos os setores.

Entre os instrumentos disponíveis para intervir na realidade educacional está o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Inep deve, em suas várias atividades, ter sempre como fundamento a educação de qualidade e sua repercussão social. Esse é o compromisso maior do Presidente da República e deve nortear toda sua equipe de trabalho.

Para conseguir elaborar propostas conseqüentes para o setor educacional, é necessário conhecer, com detalhes, a atual situação na qual o País se encontra. Para isso, devemos localizar as causas de nosso atraso e propor políticas com base nas informações levantadas; a seguir, avaliar o potencial resultado de cada proposta de intervenção pública; escolher, então, sempre em consonância com educadores, estudantes, trabalhadores e gestores, a proposta mais adequada, de mais rápida implementação e socialmente responsável. E, finalmente, agir.

Nesse contexto, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) é um instrumento indispensável para que o Inep cumpra as funções que lhe são pertinentes. Mais ainda, a RBEP é uma publicação com múltiplas finalidades: é um meio de comunicação entre os pesquisadores e, ao mesmo tempo, uma forma de divulgação da análise de dados e informações quantitativas e qualitativas geradas pelo Instituto.

Esta última característica faz com que a Revista assuma papel importante na tomada de decisões internas do Inep, uma vez que, a partir da exploração da base de dados, realizada pelos pesquisadores, podem ser apontados novos caminhos e aprimoramentos que devem ser implementados.

Assim, esperamos, juntamente com os autores e autoras que tanto têm colaborado com a RBEP, estar contribuindo para que algum dia, em breve, nosso País possa ter o sistema educacional que merece, pode e precisa ter.

Otaviano Augusto Marcondes Helene

Apresentação

Tão logo assumimos a Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE), à qual está vinculada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), e constatada a ausência de um Comitê Editorial, além do atraso na periodicidade da revista (este número se constitui a última edição de 2000), tomamos como tarefas imediatas o resgate dessa periodicidade e a constituição de um Comitê Editorial, condições básicas para assegurar a legitimidade da publicação com seus colaboradores e leitores. Sentíamos também a necessidade de uma avaliação mais aprofundada deste periódico, quanto ao seu papel no conjunto dos demais periódicos da área educacional hoje existentes no País e em relação às novas prioridades definidas pela atual gestão do Inep, baseadas na garantia de uma maior democratização do acesso às informações educacionais e no esforço de produzir e disseminar estudos que subsidiem a formulação de políticas públicas no campo educacional. Com isso em mente, organizamos, na Representação do MEC no Estado de São Paulo (REMEC/SP), uma reunião de trabalho com um grupo de educadores ligados não só à história da RBEP, mas que são referência na própria história da educação brasileira. Assim, num dia de muito trabalho, contamos com a colaboração profícua e muito cordial das seguintes pessoas: Dermeval Saviani, Heraldo Marelím Vianna, Jader de Medeiros Britto,

José Carlos de Araújo Melchior, Maria Malta Campos, Osmar Fávero, Vitor Paro e Walter Garcia. Atuando mais como aprendizes do que como coordenadores da reunião, estávamos este titular da DTDIE, Rubens Barbosa Camargo e Jair Santana Moraes, editor executivo da RBEP. Entre as diferentes propostas levantadas, destacamos: a constituição de um comitê editorial e de um conselho editorial que sirvam como referência da publicação (o que já teremos no próximo número); a reintrodução de seções outrora existentes na revista, como, por exemplo, a publicação de séries de estatísticas educacionais (o que já ocorrerá neste número); uma progressiva reformulação de seu projeto gráfico (neste número já estamos mudando o padrão de sua capa); e, finalmente, abrir a publicação para, além dos artigos enviados por colaboradores, o debate de temas específicos e de interesse para os formuladores de políticas educacionais (como exemplo: progressão continuada, política de quotas no ensino superior, avaliação, etc.), por meio de trabalhos encomendados a diferentes pesquisadores e que permitam ressaltar diferentes pontos de vista sobre o tema escolhido.

Portanto, este número que entregamos aos leitores representa um momento de transição do periódico e, destarte, sugestões e principalmente artigos serão muito bem-vindos.

José Marcelino de Rezende Pinto

A relação educação, ciência e interdisciplinaridade*

Gildemarks Costa Silva

Palavras-chave: ciência;
educação; autonomia;
interdisciplinaridade;
epistemologia educacional.



Ilustração: Isabele Zangirarmo Fidelis

* Parte da discussão presente neste texto é fruto da nossa dissertação de mestrado, *Consciência pedagógica e projeto histórico: o problema da autonomia da educação no pensamento de Saviani*.



Discute a relação entre educação, ciência e interdisciplinaridade. Mostra a importância de configurar-se uma teoria pedagógica com poder de verdade diante de outras áreas do conhecimento humano, para, em seguida, passar em revista alguns autores que se fazem presentes no debate epistemológico do campo pedagógico. Após problematizar as diferentes posições de alguns autores, posiciona-se por uma perspectiva interdisciplinar para a educação, o que permitiria uma autonomia relativa do pedagógico.

Introdução

Em muitos autores, encontramos a afirmação de que a educação é, entre as atividades humanas, uma das mais complexas e importantes (Libâneo, 1992, 1993; Saviani, 1996; Brandão, 1992; Mazzotti, 1994; Freitas, 1987; Carvalho, 1988). É, por um lado, complexa, porque está presente em uma confluência em que se apresentam diversos interesses humanos. É, por outro lado, importante, visto que ela contribui para a formação humana. Surge como aquilo que participa da própria constituição do homem. Por isso, não é à-toa que a questão educacional sempre esteve presente, seja direta ou indiretamente, nos diversos momentos da história da humanidade. É comum, por exemplo, autores

considerados clássicos¹ evidenciarem suas inquietações acerca do educacional. Isto nos permite perceber que, em verdade, existe, desde há muito, no que se relaciona à educação, um vasto corpo de reflexões. Dizendo de outra forma, há um certo tempo, na história da humanidade, muitos vêm refletindo e sistematizando conhecimentos sobre o educacional. Contudo, é muito comum, hoje, principalmente no meio acadêmico, haver dúvidas sobre quais seriam os principais aspectos teóricos que fundamentam a educação. O que seria o seu núcleo teórico, ou aquilo que permite autonomia relativa ao educacional. Ou, como interroga Mouriño Mosquera (1994, p. 9): "A essência pedagógica, o que seria?"

Esta busca de um núcleo pedagógico nos coloca diante da questão da cientificidade da educação. Ou seja, temos que perceber qual é o *status* da educação enquanto área do conhecimento humano. Ora, ao longo da história da humanidade, o estudo científico da educação, como área do conhecimento humano com pretensão de verdade, vem sendo abrigado pelo termo pedagogia.² Nele estaria a autonomia possível do educacional. Mesmo assim, há quem negue a possibilidade de uma fundamentação científica da educação, quer dizer, uma Pedagogia em bases científicas.³

As conseqüências sociais da ausência de definição teórica com um consenso mínimo acerca do educacional assumem nitidez em relação à escola, principalmente no que diz respeito aos sistemas públicos de ensino. É que, quando no agora, muito da formação humana ocorre dentro de uma instituição educativa, sendo que, na sociedade moderna, a escola apresenta-se como uma das mais importantes.

Configura-se, atualmente, como afirma Mouriño Mosquera (1994, p. 10-11), em termos educacionais, o conceito de Estado-Gerente. O educacional é, em grande parte, responsabilidade do Estado, que fornece verbas para as instituições educativas, contrata funcionários, organiza os sistemas públicos de ensino. Isto possibilita ao Estado permear com a ideologia do grupo no poder, em cada momento, o tipo de formação que se efetiva em nossas escolas. "O Estado-Gerente determina a prática na Educação e, no fundo, estabelece uma teoria da Educação". Como, via de regra, são contrapostas as correntes que buscam se manter no poder, pois elas geralmente têm interesses diferentes, a educação escolar

¹ A esse respeito, temos, só para citar alguns: Sócrates, Platão, Aristóteles, Kant, Rousseau.

² O termo *pedagogia* está sendo utilizado como aquilo que corresponde à área do conhecimento humano que tem no educacional o seu objeto de estudo e de pesquisa. Por outro lado, o termo *educação*, com minúscula, corresponde a uma atividade humana; algo que acontece, um fazer. Ao mesmo tempo, *Educação*, com maiúscula, será utilizada sempre que nos referirmos à área do conhecimento científico; relacionada com a educação enquanto atividade humana, assume o significado do termo *pedagogia*.

³ São exemplos desta posição: Grossi (1990) e Frigotto (1993).

torna-se medíocre, por se modificarem, rapidamente, as orientações pedagógicas. Isto ocorre porque aquilo que cada grupo busca implementar, ao chegar ao poder, são aspectos que se relacionam à sua ideologia. Neste caso, "a Educação é mais prática do que teoria (não há teoria, são fatos que compõem um corpo de doutrina)". Neste caso, os educadores são sujeitos a serem agentes ideológicos do Estado. Daí que nem sempre o grupo no poder tem um projeto pedagógico definido, desejando, muitas vezes, que se mantenha um nível de incompetência generalizada, para que isto se adeqüe aos seus interesses de manutenção no poder. "A incompetência das escolas e dos professores, quando mantida, parece ser usada pelo Estado-Gerente para manipular a população através de uma educação medíocre".

A prática educacional fica fluando ao sabor das diversas influências ideológicas devido à ausência, principalmente, de uma teoria da educação que goze de consenso entre os educadores.

O atual momento de crise teórica do educacional – a falta de autonomia relativa – é utilizado pela política partidária para o atendimento dos seus interesses de manutenção no poder, na medida em que permeia a prática educacional com suas perspectivas ideológicas. Considerando o caráter nefasto deste processo, conforme evidenciamos anteriormente, formulamos a seguinte indagação: Será que um aprofundamento da questão teórica poderia contribuir para evitar que a educação deixasse de servir de instrumento político-partidário para as diversas correntes ideológicas que buscam a conquista e manutenção do poder? De uma certa forma, a resposta a esta questão passa pelo nosso entendimento acerca do processo científico e suas colaborações para o desenvolvimento humano na sua totalidade, pois entendemos que a ciência tem se consolidado como uma característica nuclear na cultura ocidental. Daí se justifica, também, este estudo sobre a relação educação, ciência e interdisciplinaridade.

Mesmo que não estejamos satisfeitos, é incontestável a importância da ciência para nossa cultura. Ou, de forma mais limitada, do saber sistematizado. Como diz Brandão (1992, p. 11) "no meio acadêmico, e mesmo na vida social, a validade do saber sistematizado é incontestável". Não se quer com isso negar a subsistência de outros tipos de saber, tais como o conhecimento popular,

mítico, religioso, etc. Nem advogar, ainda, que o conhecer científico seja superior ou inferior a estes outros modos de compreensão da realidade. A ciência é uma forma, com características próprias, de se captar dado objeto. Aborda a realidade sobre determinada especificidade, a saber: delimita dado objeto do conhecimento, o qual sofrerá análise metodológica que lhe seja adequada, visando a resultados de validade universal. Não há como duvidar dos méritos, para o homem, que essa maneira de adquirir conhecimentos tem possibilitado, ao menos nos últimos quatro séculos; sem querer negar, evidentemente, problemas que a aplicação da ciência tem proporcionado ao homem, principalmente aqueles advindos do uso político-ideológico ou meramente técnico dos conhecimentos científicos.

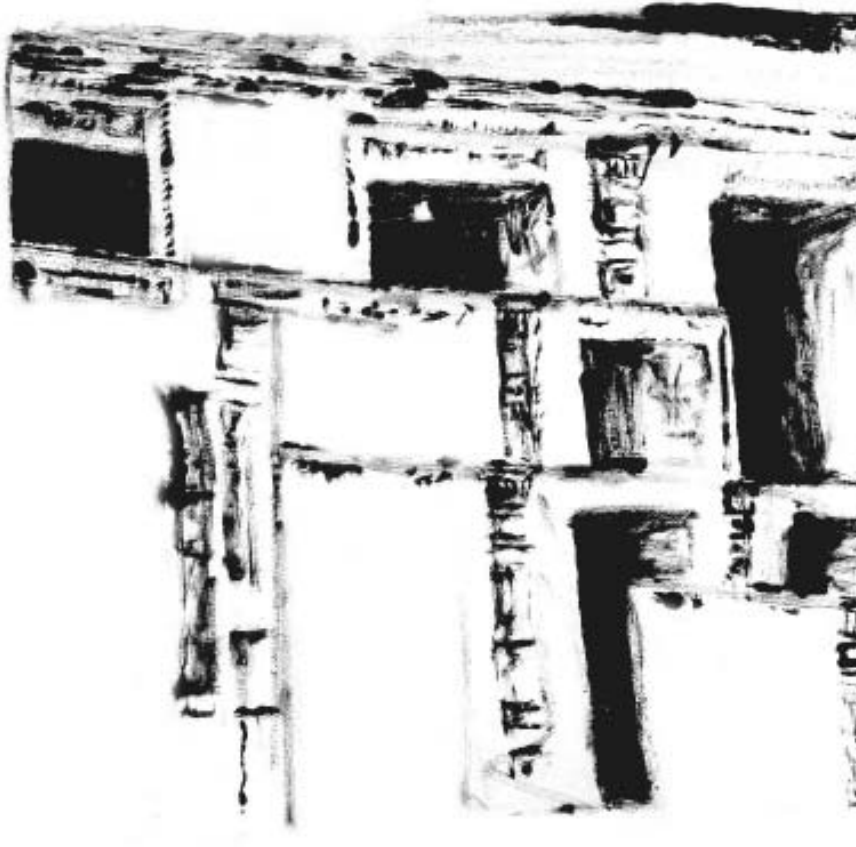
Assim, no atual momento histórico, é muito comum fazer relação entre a ciência e a necessidade de o homem interpretar a realidade de forma verdadeira. É por isso que o desejo de cientificidade liga-se aos diversos âmbitos da realidade. As diversas parcelas da realidade humana passam a ser objeto de processos científicos. Com efeito, há abordagens científicas em diversos setores da atividade humana. E que isto tem, de fato, levado à evolução de conhecimentos, os quais têm, cada vez mais, interferências significativas na nossa sociedade. E isto possibilita entender o motivo dos diversos estudos científicos, mesmo cientes de que a aplicação destes estudos nem sempre está a serviço da continuidade da espécie humana. Em síntese, os diversos campos da atividade humana, quando consideram a contribuição da ciência, têm evidenciado nítida evolução. E isto tanto do ponto de vista específico da área como de uma ótica mais ampliada, da inserção desta no seio de uma sociedade global (ver Bombassaro, 1994; Japiassu, 1994). Neste sentido, encontra-se, em Álvaro Vieira Pinto (1969, p. 4), uma valorização da ciência naquilo em que ela pode nos oferecer: "para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e da servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa..."

As diferentes abordagens da realidade anteriormente apontadas dividem-se, comumente, nas denominadas ciências naturais e ciências humanas. Ambas fornecem,

aos seus respectivos objetos, uma determinada inteligibilidade. Podemos dizer que isto remete a estudos científicos que procuram abarcar, de acordo com seus limites e especificidades, aquilo que se poderia denominar, em largos traços, de problemática humana. Esses estudos estão configurados, de acordo com os seus respectivos objetos, em áreas do conhecimento humano. Estas áreas, quando necessitam, relacionam-se umas com as outras. São exemplos de áreas do conhecimento humano, e que não se colocam dúvidas acerca de sua natureza e especificidade: a Matemática, a Física, a Química, a Biologia, a Sociologia, a Psicologia, entre outras.

A constituição destas ciências se deu ao longo de períodos históricos. Cada qual tem, pois, de uma certa forma, um percurso próprio (ver Japiassu, 1994). Contudo, elas coincidem com o fato de terem um significado limitado ao respectivo objeto. Cada qual sabe o campo do conhecimento, por assim dizer, que lhe cabe. Reconhecemos, contudo, que as ditas ciências humanas e naturais enfrentam, ainda, problemas de ordem epistemológica, pois, mais recentemente, evidencia-se que, sendo a ciência um processo histórico, uma construção, um fenômeno social como outro qualquer, terá caráter limitado, provisório, incapaz de definir parâmetros dogmáticos, que possam ser aplicados de forma estanque. E mais: a afirmação, por exemplo, de que existam teorias universais, anistóricas, com poder de verdade para toda a história da humanidade, não se sustenta. Basta fazermos uma rápida análise deste aspecto. Perceberemos, facilmente, que já houve afirmações consideradas verdades absolutas, as quais, atualmente, são motivos de riso. Na Física, por exemplo, basta observarmos as teorias que buscam explicar o nosso sistema planetário. Na área filosófico-social, podemos lembrar que a lendária frase de Sartre, "o marxismo é a filosofia insuperável do nosso tempo", não se sustenta, bem como ele próprio posteriormente reconhece.

E sobre os limites da ciência no atual momento histórico, podemos fazer uma observação. Os problemas de ordem epistemológica colocados para as ditas ciências humanas/sociais e as ditas ciências naturais são abordados de forma diferenciada, uma vez que estas últimas são consideradas ciências de "ponta". Qualquer problema em uma das denominadas



ciências naturais, como a Física, é remetido para todas as outras áreas do conhecimento humano, independentemente da importância que isso possa assumir para a área que o aceita. Assim é que, por exemplo, um questionamento epistemológico na Física é remetido para as próprias ciências naturais e ciências humanas. E não apenas como um problema da Física. Basta vermos como as ciências naturais/ciências humanas/sociais, às vezes, mostram-se abaladas com certos posicionamentos da Física quântica. Por outro lado, estas ciências naturais não tomam conhecimento, o mais das vezes, dos problemas epistemológicos relacionados mais diretamente às consideradas ciências humanas/sociais.

Embora a educação não disponha, até o presente, de elementos teóricos consensuais que lhe permitam certa autonomia, constatamos a existência de autores que procuraram colocar a Pedagogia em bases científicas (Mazzotti, 1994; Pimenta, 1996; Estrela, 1992; Orlandi, 1969; Carvalho, 1988; Libâneo, 1996; Freitas, 1987; Saviani, 1984, 1990). A análise de alguns destes autores deixa claro que perspectivas delineiam-se para o debate epistemológico do campo educacional, portanto, para as relações que estamos buscando evidenciar.



A Pedagogia e a indefinição teórica da educação

Apresentamos, neste momento, o posicionamento dos autores em análise, tendo em vista perceber que relação eles estabelecem entre o que se denomina Pedagogia e o estado de indefinição teórica do educacional.

Estrela (1992, p. 9) afirma que, em estudos científicos, é essencial o conhecimento da área em que se deseja intervir. Isto deveria, pois, ser considerado por todas as áreas do conhecimento humano. Para a autora, no entanto, isto não vem ocorrendo com a Pedagogia, porque a "Pedagogia ainda não possui um autêntico estatuto científico". Seria, portanto, uma ciência que ainda está em processo de formação.

A este respeito, Libâneo (1993, p. 113) entende que cabe à Pedagogia o estudo sistemático da educação. Tem a Pedagogia de estudar a educação na sua historicidade e globalidade. E, neste sentido, parece concordar com Estrela, quando afirma que a Pedagogia "é uma ciência em vias de constituição de seu estatuto científico".

Nesta referência a uma especificidade da Pedagogia, pressupondo-lhe algum estatuto científico, Mazzotti (1994, p. 124) enfatiza que este debate não é novo. "Há muito se debate o caráter ou natureza da Pedagogia procurando determinar qual seja seu lugar entre os saberes, particularmente no espaço da produção científica".

Também para Freitas (1987, p. 31), a educação deveria se apresentar como objeto de estudo sistemático de uma dada ciência, qual seja, a Pedagogia. No entanto, esclarece: "Ao fixarmos a educação como objeto de estudo da Pedagogia estamos nos referindo, preferencialmente, ao processo educacional organizado e dirigido que ocorre no âmbito de uma instituição educativa".

Freitas (1987, p. 131), ao analisar a crise da "didática", coloca-a como que ligada a algo de maior dimensão: a crise da própria Pedagogia. Destarte, entende que, "antes de 'rever' a 'didática', é necessário revermos nossa própria compreensão da ciência pedagógica".

Se formos a Saviani (1990, p. 4), veremos que este compartilha da visão de que a Pedagogia deve se encarregar do estudo sistemático do fenômeno educativo.

"Tradicionalmente, a abordagem metódica e sistemática da educação tem sido referida à Pedagogia". Contudo, o autor esclarece que uma vez em referência à educação, é possível que a Pedagogia esteja marcada pelas vicissitudes que estão presentes no seu objeto.

As flutuações da consciência pedagógica

Uma dessas primeiras vicissitudes presentes no objeto educacional parece ser a adesão pré-crítica a teorias, sem ter em conta se elas são necessárias para o processo educativo. Isto fica claro na análise que Orlandi (1969) procede daquilo que denomina de consciência pedagógica.

Assim, vemos o que Orlandi denomina de consciência pedagógica, que se atém às atividades pedagógicas. Por isso, acreditamos que uma análise desta consciência pedagógica expressa, por um certo aspecto, a educação, ou, pelo menos, em que situação esta se encontra em relação ao aspecto epistemológico, visto que a consciência pedagógica tem no educacional o seu objeto de estudo e pesquisa. Acontece que, para Orlandi, a consciência pedagógica não sedimentou suas bases em solo profundo. Daí que estudar esta consciência pedagógica é visualizar terreno pouco seguro.

Há algumas décadas, em um estudo clássico, Orlandi (1969, p. 8) constata, a partir de um levantamento sobre pesquisas educacionais, realizadas no período 1923-1956, que a "consciência pedagógica flutua conforme a força momentânea deste ou daquele núcleo influenciador".

Em um espaço de 33 anos, as pesquisas em educação foram classificadas por ele em eixos aglutinadores. A este respeito, os aspectos psicológicos aparecem como centrais em 48% do universo de pesquisas, o que evidencia o domínio psicológico influenciando decisivamente os problemas educacionais. É o que o autor denomina, o mais das vezes, de psicologismo pedagógico.

Este mesmo autor reconhece que a contribuição da Psicologia pode até ser útil. Na sua análise, não despreza as possíveis colaborações dos psicólogos para a compreensão da problemática educacional. O que, de fato, o perturba é "o como a consciência pedagógica assume teórica

e praticamente um tal socorro prestado pela psicologia" (Orlandi, 1969, p. 9).

A situação descrita indica que a consciência pedagógica descentra-se do seu objeto. Flutua de um lado para outro. Sem jamais conseguir referência consistente à complexidade do real pedagógico.

Atordoada, querendo consistência e resposta às questões impostas pela educação, a referida consciência intenta outros "vãos".

A consciência pedagógica, saindo da Psicologia, chega à Sociologia. Ocorre, agora, o que se pode denominar de sociologismo pedagógico. A Sociologia, então, se configura em outro eixo determinante. Neste caso, a Psicologia perde sua posição hegemônica. Quem assume o trono é a Sociologia. A problemática educacional passa a ser vista exclusivamente a partir do prisma sociológico. É, destarte, mais uma flutuação da consciência pedagógica. Só que, mais uma vez, a área educacional não vai obter respostas ao que deseja. O sentimento de que algo está faltando persistirá.

Em verdade, é possível dizer que há um vácuo. Assim, a consciência pedagógica tentará outras alternativas. Eis que se pode falar em economicismo pedagógico, politicismo pedagógico, etc.

Aquilo que realmente transparece diz respeito à descentração de objeto. Em todos estes "ismos", a educação sempre surge como mero ponto de passagem. "De modo geral, Educação é apresentada como um conjunto de peças recolhidas nos canteiros das ciências sociais, sobressaindo sociologia e psicologia, o que lhe empresta certo vezo subsidiário" (Demo, 1990, p. 13). Em outras palavras, parte-se de uma área determinada, tenta-se captar a educação pelo prisma desta área, e volta-se ao ponto de origem.

E, de fato, na trajetória da educação, podemos evidenciar que este processo reduz a realidade educacional, uma vez que, entre os vários aspectos que fazem referência à educação, apenas um deles é privilegiado. No entanto, não há possibilidade de compreender uma realidade multifacetada a partir de uma dimensão. Em princípio, a própria realidade não estaria susceptível de apreensão.

Em conclusão, percebemos que os "ismos" são prejudiciais para a educação, naquilo que lhe pode dar suporte teórico.

Ou seja, esta hegemonia de uma área do conhecimento humano em relação à outra não tem sustentabilidade, visto que, sob o predomínio de determinada área, a educação fica isolada de outras dimensões que lhe são constitutivas (ver Saviani, 1990; Freitas, 1987; Pimenta, 1996; Estrela, 1992).

A abordagem das denominadas ciências da educação

Poderíamos, entretanto, indagar: em vez de uma só área tentar explicar o todo do educacional, algumas áreas não dariam conta, ao mesmo tempo, do educacional? Pois, como sabemos, a educação é um fenômeno multifacetado e complexo.

O fato de a educação estar em relação com diversos âmbitos da realidade humana possibilita que outras áreas abordem também o fenômeno educativo. Isto tem facilitado o argumento de que a Pedagogia, enquanto suposta Ciência da Educação, não daria conta do educacional. Não haveria possibilidade de uma Pedagogia autônoma, e, destarte, esta deveria ser substituída pelo que comumente se denomina de Ciências da Educação.

O argumento central desse posicionamento é que algumas áreas, ao se voltarem para a educação, adquiriram autonomia em relação ao campo inicial do saber, surgindo, então, uma nova área de conhecimento.⁴ Ou seja, elas se desligam das áreas que lhes deram origem.

Vejamos, por exemplo, o caso da Psicologia da Educação. Colocaríamos, em princípio, a sua base epistemológica dentro da Psicologia. Contudo, progressivamente, aquela iria se desligando desta, até que, finalmente, se constituiria uma nova ciência. Seria, portanto, uma área autônoma do saber.

Se formos ver esta questão em Libâneo (1992, p. 68), constataremos que este afirma que pode a educação ter seu estudo feito sob diversos enfoques, seja o antropológico, o sociológico, o econômico, o psicológico, o biológico, o histórico, o pedagógico, porque é um fenômeno multifacetado e por demais complexo. Contudo, o autor esclarece que "um psicólogo da educação, quando investiga ou atua no campo educacional, aplica aí conceitos e métodos da Psicologia, e os resultados que obtém são de ordem Psicológica".

⁴ Na verdade, esta idéia de ciências da educação para explicar/compreender o educacional é semelhante ao conceito de "multidisciplinar", ou seja, o fato de diversas áreas confluírem para um mesmo objeto na tentativa de abarcá-lo. Sobre isto, colocamos o conceito de multidisciplinaridade de Adalberto Dias de Carvalho (1998, p. 93), com o qual concordamos: "Diz que há multidisciplinaridade quando, para realizar uma pesquisa determinada, se faz apelo ao contributo de diferentes disciplinas, tratando-se, contudo, de uma colaboração fortemente localizada e limitada quanto ao seu alcance: os interesses próprios de cada uma das disciplinas implicadas não sofrem qualquer alteração, conservando-se uma completa autonomia dos seus métodos bem como dos seus objetos particulares". Entendemos que esta visão da relação da educação com as demais áreas do conhecimento humano não facilita a maturação epistemológica da Pedagogia; além do mais, como mostraremos a seguir, a formulação de ciências da educação não se sustenta.

Em torno desta relação das demais ciências humanas com a educação, Carvalho (1988, p. 2) lembra que, dentro desta problemática, caso se coloque a existência, por exemplo, de uma Psicologia da Educação, entendendo que esta tenha se desligado de uma ciência de maior dimensão – neste caso, da Psicologia –, começamos a entrar numa argumentação em que os elementos teóricos não são muito consistentes, visto que, num primeiro olhar, a Psicologia da Educação parece ser mesmo uma aplicação de uma ciência mais ampla. E mais: "ao designá-la como ciência da educação, imprimimos-lhe, sem dúvida, uma idéia de autonomia e de especificidade que dificilmente se compadece com a subalternidade em relação a um tronco fundamental que transparece da óptica anterior".

Encontramos, então, em Carvalho, alguns elementos para a crítica das Ciências da Educação. Concordando com aquilo que ele afirma, entendemos que existem ciências como a Sociologia, a Psicologia, a Lingüística, entre outras, que tomam parte da educação para estudo. No entanto, tais ciências não consideram a educação como centro para as suas teorizações. Suas investigações são limitadas por explicarem apenas aspectos deste fenômeno, não conseguindo explicá-lo na sua totalidade. Como nos lembra Libâneo (1993, p. 113), "Cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação". Assim, cada uma pode até explicar parte do objeto educacional, mas todas juntas não conseguem abrangê-lo na sua totalidade.

Voltando para Estrela (1992), veremos que ele parece concordar com esta argumentação de Carvalho. Uma vez que, para ele, o enfoque de outras ciências no âmbito educacional é de interesse limitado para os que lidam nessa área a partir de um interesse mais pedagógico. Estrela adentra a esta questão asseverando que, em busca de uma dada cientificidade, o "interventor pedagógico" procura apoio em algumas áreas do conhecimento humano. A seu ver, a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Economia são as ciências em que, em regra, a educação recorre para obter elementos teóricos mais consistentes. O mesmo autor realça que os resultados a que chegam estas ciências são seguros. E as questões que colocam a si próprias são importantes, do

ponto de vista específico da área que as originou.

Para Estrela (1992), entretanto, a grande controvérsia está no fato de que os conceitos e os resultados a que atingem, em suas investigações, estas ciências têm um interesse limitado para o âmbito educativo. Dito de outra forma, a utilidade de resultados de outros enfoques que não o pedagógico é de pouca utilidade para o "interventor pedagógico". Este poderá se utilizar destes resultados, mas de forma precária, ou seja, de maneira muito limitada.

É importante, neste debate, apontar as conclusões a que alcança Pimenta (1996), após passar em revista a contribuição de diferentes autores, sobre a possibilidade de um estatuto teórico para a educação. O que notamos é que a autora parece concluir, concordando, outrossim, com os autores por nós citados, que a abordagem de outras ciências sobre a educação – estas às vezes denominadas de Ciências da Educação – é por demais limitada, se tivermos pensando a partir de interesses pedagógicos. Assim, Pimenta (1996, p. 55), ao expor que os autores por ela analisados sempre fazem referência a um estatuto próprio para uma Ciência da Educação – que geralmente é denominada de Pedagogia – explica, na citação seguinte, inclusive extrapolando em parte aquilo que vimos colocando até o momento, que a "construção desse estatuto parte da análise crítica do estágio atual de indefinição/imprecisão/insuficiência das ciências da educação em face do fenômeno educativo".

Em conclusão, os autores analisados nos permitem afirmar que Psicologia, Sociologia, Economia, Biologia, Psicanálise, entre outras, são áreas constituídas que têm mantido conturbada relação, no tocante ao aspecto epistemológico, com a Educação. E, na verdade, os problemas que colocam e, conseqüentemente, as respostas obtidas têm validade dentro dos atuais limites do conhecimento. No entanto, muitos desses estudos perdem sua validade quando têm a pretensão de explicar elementos da educação, porque eles não saíram, em princípio, da atividade pedagógica. É por demais conhecido este exemplo: a psicanálise, ao voltar-se para determinado aspecto educacional, parte de uma problemática própria, utilizando-se de métodos psicanalíticos e obtendo, portanto, conceitos psicanalíticos. Então, acontece que esta área vai pretender aplicar os seus conceitos em outra área.

E isto, é claro, não poderá oferecer respostas a problemas que exijam conceitos próprios da área que os originou. Enfim, parece que a autonomia possível da educação não se encontra na abordagem das Ciências da Educação.

A Pedagogia como ciência prática

Os elementos expostos no tópico anterior permitiram visualizar uma dada opção: nega-se a educação enquanto área específica do conhecimento humano, em favor das denominadas ciências da educação. Se entendermos a Pedagogia, juntos com Libâneo (1993), como aquilo que busca perceber a educação de forma global, o que muito lhe sobrar, na perspectiva delineada acima das Ciências da Educação, será transformar-se em mera técnica. Terá, destarte, de tornar-se aplicadora de conceitos, quando for o caso, elaborados em áreas do conhecimento humano que não o educacional. Este parece ser o posicionamento de Freitas (1987), ao colocar a Pedagogia como uma ciência prática.

Esse autor julga que, ao colocar a Pedagogia como uma ciência prática, esta tem que, efetivamente, intentar subsídios em outras áreas do conhecimento humano, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, entre outras.

Com o fito de tornar mais inequívoca essa ligação da ciência pedagógica com as ciências diversas, Freitas (1987) aporta-se aos critérios a partir dos quais poderemos definir a especificidade de uma ciência.

Na busca desses critérios, o autor parece concordar com Ribes (1982, p. 131), para quem "a identidade de uma disciplina configura-se, em primeiro lugar, a partir de sua especificidade epistemológica como modo de conhecimento científico e, apenas secundariamente, em termos da demanda como trabalho com um valor de troca que uma sociedade concreta lhe impõe".

Com isso, reparamos que áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Biologia, a Antropologia, a Física, a Química, têm critérios científicos garantidos a partir das respectivas especificidades epistemológicas. Este raciocínio leva Freitas (1987, p. 132) a negar, por exemplo, também concordando com outros autores por nós citados, a especificidade de formulação como a Psicologia da Educação, uma vez que esta

se encontra ligada a uma ciência com especificidade epistemológica, neste caso, a Psicologia. "A Psicologia Educacional não tem existência própria como ciência, mas somente se referenciada à área de conhecimento denominada Psicologia e, como tal, caracteriza-se, no melhor dos casos, como uma subárea deste conhecimento".

A Pedagogia, para Freitas (1987, p. 132), não desfruta dessa especificidade epistemológica, tendo os seus critérios de cientificidade assegurados pela sua "responsabilidade social", a cargo de uma dada instituição educativa. A Pedagogia, nesta ótica, é uma ciência aplicada, ou seja, uma disciplina prática, o que determina a existência de dois tipos de ciências: ciências teóricas e ciências práticas. Entretanto, acreditamos, baseando-nos nos argumentos que apresentamos a seguir, que também não é neste posicionamento que se encontra a autonomia do educacional.

Estrela (1992, p. 12) assevera, também em torno disto, que, na busca de um estatuto científico para a Pedagogia, aparecem noções, por vezes, que, num primeiro olhar, se mostram diferentes. Este é o caso em que aparecem argumentos em favor da Pedagogia como ciência aplicada, fazendo-se, destarte, uma distinção entre ciências puras e ciências aplicadas. Embora para Estrela a questão seja sempre fruto de algo, ou seja, a falta de um estatuto científico para a Pedagogia, esta divisão entre ciências puras e ciências aplicadas, além de ser um artifício ideológico, representa uma arbitrariedade, e que tal distinção não encontra fundamentos, se vista a partir de correntes epistemológicas mais recentes. "O materialismo dialético já havia posto em evidência a abstração que representa o conceito de ciência aplicada; toda ciência é sempre uma ciência de um concreto e, através dele, ela identifica-se enquanto teoria e prática".

A autora relata ainda que a cada ciência só corresponde um objeto, que é o objeto específico do seu campo. E, para concluir, negando a possibilidade de uma distinção entre ciências puras e ciências aplicadas, completa: "Uma ciência aplicada será, portanto, uma pseudociência, uma ilusão de ótica: trata-se de um campo diferente apenas na aparência daquele em que a ciência exerce normalmente a sua atividade de inteligibilização do real" (Estrela, 1992, p. 12).

Na verdade, evidencia-se neste momento uma questão muito presente, de

grande relevância no âmbito educacional – estamos falando da relação que se deve estabelecer entre a teoria e a prática. Para Saviani (1990), a idéia, por vezes corrente, de que teoria e prática opõem-se está calcada em conceitos aplicados inadequadamente aos respectivos termos. Diz ele que, o mais das vezes, muitos vêem a teoria como puro "verbalismo", ou seja, "o gosto da palavra oca", e, por outro lado, alguns aplicam à prática o conceito que se adequa mais a "ativismo". Só que o "verbalismo" é que, efetivamente exclui a prática, e não a teoria. E é, semelhantemente, o "ativismo" que exclui a teoria, e não a prática.

Podemos concluir que a autonomia possível do educacional não passa, conforme deixamos claro anteriormente, pela separação entre teoria e prática, ciência teórica e ciência prática, porque, na verdade, teoria e prática são dois componentes de um mesmo processo, qual seja, a atividade humana.

Conclusão

O anteriormente escrito aponta para a necessidade de uma autonomia relativa do educacional, o que, de fato, ainda não se evidenciou de forma satisfatória; há, apenas, tentativas frustradas de colocar o educacional em contato com orientações científicas. Mas estas iniciativas resultaram

fracassadas, uma vez que algumas delas são excludentes, como os "ismos", e outras restringem o educacional a uma mera prática etc., conforme ficou evidente nas análises dos autores, realizadas anteriormente. Entretanto, de uma forma geral, os autores, direta ou indiretamente, apontam para a possibilidade de uma Pedagogia que tome o educacional como seu objeto de estudo e pesquisa, portanto pela afirmação de uma Ciência da Educação. Sendo assim, queremos ressaltar, de forma breve, alguns elementos teóricos que dificultam ou possibilitam a existência de uma Ciência da Educação.

Parece não haver dúvidas de que historicamente, mesmo em diferentes situações, o homem sempre sentiu necessidade de repassar às novas gerações os conhecimentos adquiridos. "Produzir e transmitir às novas gerações a totalidade das mediações e vivências significativas que constituem o mundo vivido foi, sem dúvida, a ação mais importante para o estabelecimento daquilo que chamamos Educação" (Bombassaro, 1994, p. 117).

Essa educação se faz com diversos elementos não necessariamente apreendidos por uma lógica formal. Em termos educativos, não dá para querer prender a realidade na sua íntegra dentro de um escopo teórico, porque, na educação, estão presentes aspectos que extrapolam a possibilidade de explicações racionais lineares. Aqui o caráter enigmático da vida, como diria Nietzsche, está em pauta. E isto se apresenta nesses moldes, porque há referência, necessariamente, ao homem. "Porque, dotado de fantasia e de imaginação, o homem é um ser simbólico que pode produzir aspirações e anseios inesperados" (Freitas, 1995, p. 76).

Por outro lado, a educação é um fenômeno concreto, inserido em determinado tempo e sociedade. É por isto que, para alguns, o papel do educacional se resume a formar o cidadão, um homem com conhecimentos suficientes para viver em um dado mundo. Outros acreditam que educar é formar um homem tecnológico, habilitado para exercer determinada atividade. E assim por diante.

De fato, há presença educativa na família, no lazer, no trabalho, na Igreja, etc., porque, considerando que o homem – objeto da educação – surge como possibilidade, e que os limites do seu agir não estão postos, a variedade de situações que sejam educacionais são vastas. Mas não dá para reduzir o processo de formação



humana, na sua globalidade, aos interesses de um entre os diversos momentos educativos possíveis.

Assim, qualquer tentativa de teorização do acontecer educativo deve levar em conta as dimensões do homem, que se envolve no referido processo, tais como: Racional – a educação envolve processos mentais, estruturas psicológicas cognitivas, determinadas habilidades psicológicas; quer dizer, na educação há conteúdos, conhecimentos envolvidos; Emocional – a educação deve ter em vista a afetividade do ser humano, seus sonhos, anseios, medos, desejos, imaginação, etc.; e Sensibilidade – as sensações externas, aquilo que os sentidos podem captar são objetos educacionais.⁵

Com as notas acima, pretendemos evidenciar que nem tudo que compõe a educação é passível de apreensão lógico-racional, o que indica, do ponto de vista epistemológico, que, mesmo que possamos flexibilizar ao máximo a noção de racionalidade, muito ficaria na penumbra. Exemplos disso são os aspectos relacionados com a afetividade, de grande importância para o fenômeno educativo, e é notório que muitas epistemologias não conseguem apreender satisfatoriamente este aspecto humano.

O que se deve levar em conta, tendo em vista a autonomia relativa do educacional, é que, considerando o atual momento histórico e os conceitos disponíveis, a Pedagogia evolua rumo à maturidade epistemológica.

Isto vai ao encontro da necessidade de o fenômeno educativo ser visto numa ótica global. É uma perspectiva própria da Pedagogia estudar e pesquisar o seu objeto, qual seja, a educação, pois acreditamos, para este trabalho, que a educação pode ser vista numa perspectiva própria, que seria a função da Pedagogia.

Não queremos com isto um isolamento do campo educacional. Discordamos da visão corporativista de alguns setores que buscam, a todo instante, proteger e expandir as fronteiras da área que estuda e pesquisa contra a invasão de outros campos. Acreditamos que tal fato proporciona também a inconsistência teórica por nós evidenciada, porque impõe uma tal fragmentação ao saber que impossibilita a compreensão de determinadas formulações teóricas, bem como de sua relação com o concreto. Em vez do isolamento, entendemos que os que lidam com o educacional necessitam de um trabalho interdisciplinar.

Assim, propomos que, no educacional, esteja presente uma atitude interdisciplinar. E por atitude interdisciplinar, entendemos

... uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os anos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo –, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo –, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso de construir sempre e da melhor forma possível (Fazenda, 1995, p. 82).

Para tal, é fundamental aos que fazem determinada área o conhecimento do campo em que atuam. Só há trabalho interdisciplinar quando as partes que o compõem têm clareza dos objetivos comuns, bem como em que medida e de que forma podem contribuir para a consecução desses objetivos. Assim, assumimos o posicionamento que enfatiza que os

... resultados obtidos pelas ciências humanas em geral, e que interessam à educação, correm o risco de não servirem cabalmente se não houver uma ciência que os selecione, os reagrupe e os sintetize, colocando a essas outras ciências questões próprias (para além das que tenta resolver no seu próprio seio) e fornecendo-lhes elementos que transcendam os interesses do seu âmbito naturalmente restrito. Só assim é que estaríamos autorizados a falar de uma verdadeira colaboração interdisciplinar (Carvalho, 1988, p. 92).

Daí o fato de crermos que a autonomia da educação é fundamental para o trabalho interdisciplinar, que tem se demonstrado válido para a compreensão/resolução de determinados problemas sociais. Daí, portanto, a existência de uma relação necessária entre ciência, educação e interdisciplinaridade. Pois o trabalho interdisciplinar só será possível, efetivamente, a partir do momento em que cada área do conhecimento mantiver sua identidade. É a partir da clareza do seu objeto que dada área do conhecimento humano pode requerer a contribuição de outra área para a solução de problemas que se evidenciem.

⁵ Estas são as dimensões consensuais no meio acadêmico. Existem outras.

Referências bibliográficas

- BOMBASSARO, Luiz Carlos. Epistemologia: produção, transmissão e transformação do conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Cortez, 1994. p. 113-123.
- BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. In: BRANDÃO, Zaia et al. *Universidade e educação*. Campinas: Papyrus, 1992.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Afrontamento, 1988.
- DEMO, Pedro. A sociologia crítica e a educação: contribuições das ciências sociais para a educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 46, p. 13-31, abr./jun. 1990.
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Ed., 1992. (Ciências da educação, 1).
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Paradigmas tecnológicos na educação: a transgressão epistemológica. *Impulso*, Piracicaba, v. 8, n. 117, p. 59-78, 1995.
- _____. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 9, n. 27, p. 122-140, set. 1987.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 63-72, jul./dez. 1993.
- GRINSPUN, M. P. S. Zippin. Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 211-242, jan./dez. 1994.
- GROSSI, E. Pillar. A contribuição da Psicologia na educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 48, p. 45-50, out./dez. 1990.
- JAPIASSU, Hilton. A crise das ciências humanas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Cortez, 1994. p. 21-25.
- LIBÂNEO, José Carlos. O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber? *Inter-Ação*, Goiânia, n. 17, p. 111-125, jan./dez. 1993.
- _____. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. *Inter-Ação*, Goiânia, n. 16, p. 67-90, jan./dez. 1992.
- _____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A Pedagogia como ciência da prática educativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Cortez, 1994. p. 124-130.
- MOURIÑO MOSQUERA, Juan José. Educação: emergência de seu processamento epistemológico. *Educação*, Porto Alegre, n. 27, p. 7-13, 1994.
- ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações. *Educação Hoje*, São Paulo, p. 6-24, mar./abr. 1969.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBES, E. *La Psicología: una profesión? Iztacala: Universidad Autónoma de México*, 1982. Mimeografado.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan./mar. 1990.

_____. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, M. C. (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984.

Recebido em 12 de janeiro de 2000.

Gildemarks Costa Silva, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professor de Filosofia da Educação e orientador pedagógico no Colégio de Aplicação dessa universidade.

Abstract

This text talks about the relation between Education, Science and Interdisciplinarity. It also shows the importance of configuring a Pedagogic Theory with real power in opposition to the other human knowledge Areas, so that it is possible to check some authors in the epistemological debate field. After comparing the different positions of some authors we assume an interdisciplinary perspective for the Education that would allow a relative autonomy in the Pedagogic process.

Keywords: science; education; autonomy; interdisciplinarity; educational epistemology.

Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30*

João Bosco Pitombeira
de Carvalho
Ana Paula Lellis
Werneck
Deborah Silva Enne
Mônica Baptista da
Costa
Priscilla Rangel Cruz

Palavras-chave: história da educação no Brasil; história do ensino de Matemática; Euclides Roxo.

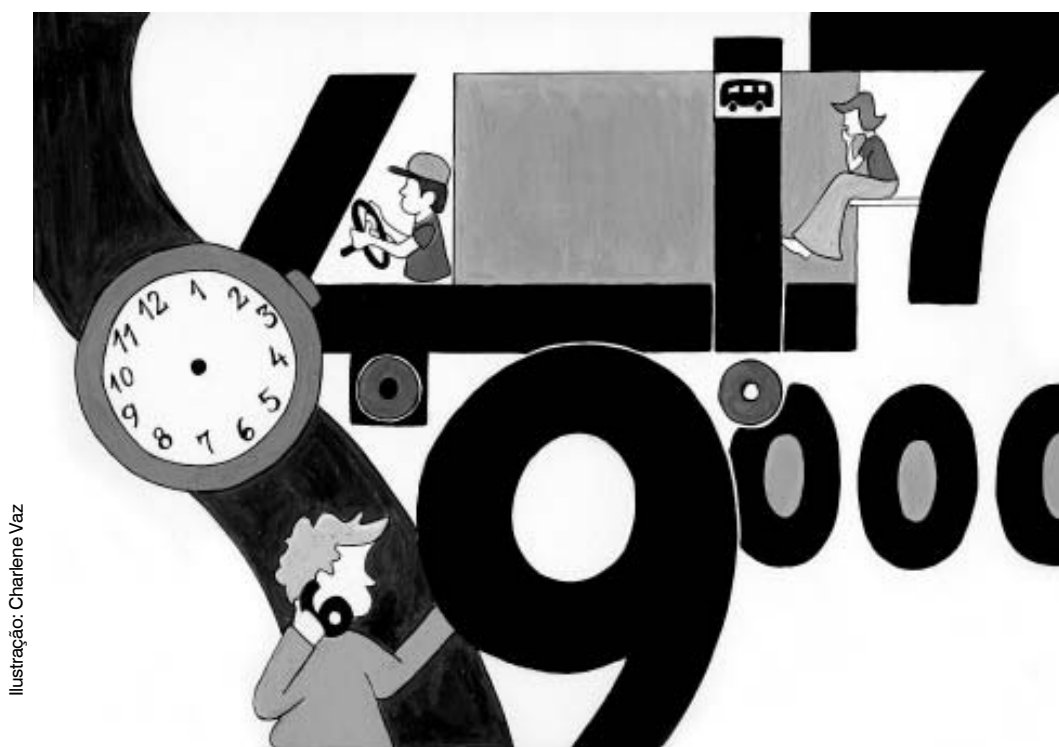


Ilustração: Charlene Vaz

Mostra como as idéias do educador brasileiro Euclides Roxo, determinantes para a elaboração dos programas de Matemática das reformas Campos e Capanema, enquadram-se no movimento renovador da Escola Nova e seguem as idéias do matemático alemão Felix Klein sobre a modernização do ensino da Matemática. Euclides Roxo contrapõe à orientação geral do

ensino de Matemática da época, caracterizado por uma apresentação seca, abstrata e lógica, uma proposta pedagógica que leva em conta os interesses do aluno e seu estágio de desenvolvimento cognitivo e enfatiza a intuição, além de contextualizar a Matemática, deixando o tratamento rigoroso do assunto para níveis mais avançados da aprendizagem.

* Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O artigo incorpora sugestões da professora Ana Waleska Mendonça, do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Introdução

Durante o século 19 e começo do século 20, foram feitas no Brasil inúmeras tentativas para estruturar o ensino secundário. Estas tentativas, muitas vezes abandonadas ou modificadas radicalmente pouco depois de implantadas, se prolongam até as décadas de 30 e 40 do século 20 (ver Nunes, 1962; Silva, 1969; Haidar, 1972; Romanelli, 1993).

De uma sociedade latifundiária e escravocrata, o Brasil caminhava para um modelo urbano-industrial. Novas forças sociais emergiam, e redefiniam-se as estruturas de poder. O ensino, ainda muito marcado pela herança, da época colonial, deixada pelos padres jesuítas, não mais se adaptava à realidade emergente, pois

... destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutra não podia, por isso mesmo, contribuir para as modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil da época. Podia, portanto, servir tão-somente à ilustração de alguns espíritos ociosos (Romanelli, 1993, p. 34).

Os movimentos de reforma das décadas de 30 e 40, concretizados, respectivamente, nas reformas de ensino de Francisco Campos e de Gustavo Capanema, trouxeram organicidade à estrutura de ensino da época. Eles foram o resultado da necessidade de infra-estrutura para a nova realidade político-econômica emergente a partir da instalação do Governo Provisório, em 1930. Segundo Otaíza Romanelli (ibid, p. 10),

A data é de fato a virada na história do Brasil, desses momentos raros na vida dos povos quando se assiste a um processo de mudança real, não só na quantidade como na qualidade. O País, há muito sentindo insuficiências, amadureceu sua realidade e passa a enfrentá-la com decisão: a data é o coroamento de longa trajetória de perguntas, perplexidades e lutas e o início de uma nova política, que se traduz em todos os planos: social, econômico, intelectual.

Neste artigo, buscamos analisar as contribuições do professor Euclides Roxo para a reforma do ensino de Matemática no Brasil nas décadas de 30 e 40.

Euclides Roxo – dados biográficos

Euclides de Medeiros Guimarães Roxo nasceu em Aracaju, Sergipe, em 10 de dezembro de 1890. Faleceu no Rio de Janeiro, no dia 21 de setembro de 1950. Em 1909, bacharelou-se no Colégio Pedro II, onde foi aluno interno e acumulou todos os prêmios. Formou-se em Engenharia em 1916, pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Em 1915, foi aprovado em concurso para professor substituto de Matemática no Colégio Pedro II, no qual foi também examinador nos exames de Francês, Latim e Matemática. Posteriormente, foi nomeado catedrático no mesmo estabelecimento de ensino (1919). Além disso, foi aprovado em concurso para catedrático do Instituto de Educação, no Rio de Janeiro. No Colégio Pedro II, foi diretor de 1925 a 1935 (de 1925 a 1930 no externato e de 1930 a 1935 no internato), época em que o ensino brasileiro sofreu profundas modificações. Em 1937 foi nomeado diretor do Ensino Secundário no Ministério da Educação e Saúde. Participou também do Conselho Nacional de Educação e foi presidente da Comissão Nacional do Livro Didático.

Euclides Roxo, quando diretor do Colégio Pedro II, implantou, neste colégio, em 1929, uma reforma do ensino de Matemática (Miorim, 1998, p. 91) e desempenhou importante papel na Reforma Campos, devido à sua posição. Mesmo após ter deixado a direção do Colégio Pedro II, continuou a exercer papel de liderança, e foi voz importante na formulação do ensino de Matemática na Reforma Capanema, como mostrado pelos documentos do Arquivo Gustavo Capanema do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (Cpdoc), da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Esses documentos mostram que ele foi interlocutor privilegiado de Capanema para a fixação do currículo de Matemática da Reforma Capanema.

Muitas das idéias que Roxo defendia, desde a reforma implantada por ele, em 1929, no Colégio Pedro II, foram mantidas nas Reformas Campos e Capanema e sobreviveram até hoje, notadamente o ensino de Matemática em todas as séries do currículo e a apresentação dos grandes blocos da Matemática escolar – aritmética, álgebra, geometria e medidas, em cada série, sem a divisão rígida anterior, de anos de escolaridade reservados para cada um desses blocos.

Joaquim Ignácio de Almeida Lisboa e Euclides Roxo, ambos catedráticos de Matemática do Colégio Pedro II, travaram publicamente, em artigos publicados no *Jornal do Commercio*, do Rio de Janeiro, de dezembro de 1930 a fevereiro de 1931, uma verdadeira batalha, na qual defenderam seus pontos de vista em relação ao ensino de Matemática, sua finalidade e sua metodologia. Mais tarde, talvez como resultado das reflexões que fez para defender seus pontos de vista, Euclides Roxo, em 1937, publicou o livro *A Matemática na educação secundária*, ao qual nos referiremos durante todo este artigo.

As idéias de Euclides Roxo e a Escola Nova

Como procuraremos mostrar, Euclides Roxo estava imbuído dos ideais da Escola Nova – era um escolanovista.

Para verificarmos isso, comparemos afirmativas de Di Giorgi com as posições de Roxo. Segundo Di Giorgi (1989, p. 24), "a Escola Nova tem como proposta nuclear descentrar o ensino do professor para centrá-lo no aluno. Atribui-se importância central à atividade da criança, às suas necessidades e, principalmente, aos seus interesses: todo aprendizado deve partir do interesse da criança".

E ainda, referindo-se ao trabalho com as crianças: "A curiosidade e a sensibilidade infantis são estimuladas. Defende-se também que a criança quer conhecer a realidade de forma global e, com base nisso, critica-se a divisão do ensino em disciplinas" (Ibid, p. 26).

Além disso, "O ideal educacional da Escola Nova seria que a educação se desse, o máximo possível, junto com a própria vida: quanto mais se integrassem a atividade escolar e as atividades cotidianas, melhor" (Ibid, p. 36).

Citemos também os comentários de Marcus Vinicius da Cunha (1995, p. 34-35) sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

À escola cumpre reorganizar suas bases pedagógicas, reagir contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional.

Os programas da escola tradicional, organizados sob a ótica da lógica formal

dos adultos, devem ceder lugar a uma sistematização de atividades de acordo com a lógica psicológica da criança, respeitando princípios que se fundamentem 'na natureza e no funcionamento do espírito infantil'.

Comparemos tudo o que foi visto acima com as seguintes palavras de Roxo (1930b, p. 8):

No seu relatório, [o comitê nacional], cuja autoridade já tivemos ocasião de evidenciar, chama a atenção para o fato de que, principalmente nos primeiros anos, os princípios lógicos de organização são de menor importância do que os psicológicos e pedagógicos. Põe, então, em destaque o movimento bem significativo, entre muitos professores progressistas, no sentido de abandonarem a velha divisão rígida em matérias, aritmética, álgebra e geometria – cada uma das quais tinha que ser completada antes que a outra começasse, por um rompimento racional das barreiras que separam esses assuntos no interesse de uma aproximação psicológica e pedagógica mais eficiente.

Podemos perceber assim a identidade de Roxo com os pontos de vista dos defensores da Escola Nova. Além disso, quando Roxo afirma em seu livro *A Matemática na educação secundária*, que "graças ao crescimento monstruoso da indústria e do comércio, tornou-se necessário orientar o ensino no sentido de não limitá-lo aos conhecimentos teóricos, mas atribuir, ao contrário, uma grande importância ao que seja imediatamente utilizável na prática" (Roxo, 1937, p. 56), o que está pregando não é reduzir a escola e seu currículo a conteúdos práticos e diretamente utilizáveis, mas contextualizá-los à realidade do aluno, como nos aponta o ideário escolanovista.

Euclides Roxo não se refugia em um psicologismo fácil. Ao contrário da visão generalizada sobre a Escola Nova, criticada por Marcus Vinicius da Cunha, assinalando uma má compreensão de seus princípios, quando afirma que

... a idéia que hoje prevalece a respeito da Escola Nova, como já dissemos, é a que se baseia na caracterização psicologista. Numerosos trabalhos, que têm recebido ampla aceitação editorial e conseguido grande penetração entre o professorado, vêm se encarregando de difundir essa concepção (Cunha, 1995, p. 22),

Roxo não perde de vista o valor intrínseco da Matemática e a necessidade de o aluno apropriar-se dos conteúdos da Matemática escolar. Para ver isso, é suficiente ler seus artigos na imprensa, o seu livro *A Matemática na educação secundária* e, principalmente, os seus livros didáticos, a começar pelo *Curso de Matemática elementar*, de que foram publicados três volumes, entre 1929 e 1931, e cujo terceiro volume é um curso de geometria dedutiva, feito posteriormente a uma introdução intuitiva da geometria, nos dois primeiros anos, de acordo com as idéias da Escola Nova de partir do intuitivo, do concreto, para o abstrato e formal.

Assim, Euclides Roxo enquadra-se perfeitamente no que diz Cunha (1995, p. 41):

É de modo coerente com esse pensamento que os escolanovistas se recusam a colocar em plano secundário os conteúdos das matérias, contidos nos programas de ensino. Eles acreditam que o programa, ainda que mínimo, é necessário; com ele o ensino será direcionado para a obtenção de um determinado tipo de homem, tendo em vista a sociedade que se pretende no futuro. Afinal, nas matérias escolares concentram-se os fins sociais da escola, os ensinamentos capazes de homogeneizar todo o povo, de modo a torná-lo integrado aos objetivos do Estado.

Ainda segundo Roxo (1937, p. 57):

O ensino da Matemática sofreu recentemente, em quase todos os países, uma transformação notável (...). Hoje visa-se, ao contrário, a tornar intuitivas as concepções matemáticas, isto é, a apresentá-las sob a forma viva e concreta; não se separaram de aplicações e espera-se, desse modo, fazer com que elas correspondam às necessidades reais, que não meras estruturas de silogismos, elaborados em horas de lazer.

E também "a capacidade do aluno para abstrair e deduzir formalmente irá aumentar, desde que a deixem desenvolver-se naturalmente. Será ao contrário perturbada ou totalmente destruída se tentarem forçar o seu desenvolvimento" (Ibid, p. 73).

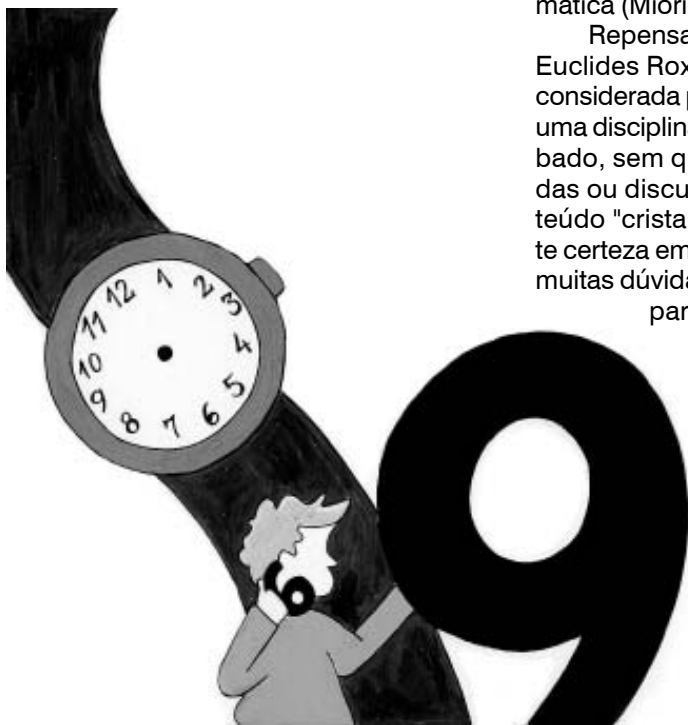
Roxo parece, de fato, estar motivado pela mudança geral da cultura de sua época, a qual é, no final das contas, a origem do movimento geral de renovação educacional (Escola Nova). O próprio Roxo (Ibid, p. 99) afirma, citando Felix Klein, que "a finalidade do ensino depende extraordinariamente da diretriz cultural de cada época".

No que se refere especificamente ao ensino da Matemática, Roxo adotava as idéias de Felix Klein, grande matemático alemão, professor da Universidade de Göttingen e um dos impulsionadores e organizadores do primeiro movimento internacional de reforma do ensino da Matemática (Miorim, 1998).

Repensando o ensino da Matemática, Euclides Roxo concluiu que ela ainda era considerada por alguns matemáticos como uma disciplina de conteúdo definitivo e acabado, sem que fosse possível haver dúvidas ou discussões em relação a seu conteúdo "cristalizado". Segundo Roxo, existe certeza em relação a seu conteúdo, mas muitas dúvidas sobre como ensinar, o que, para quem, para que e quando:

"Os interesses do bom ensino exigem que o professor não apenas saiba o que ensinar, mas também conheça a quem vai ensinar, para que o faz e como alcançará seu *desideratum*" (Roxo, 1937, p. 97).

Roxo, a partir das transformações que percebia no fazer educacional, passou então a questionar não somente o conteúdo, mas



também a forma. Percebe-se, em seu livro *A Matemática na escola secundária*, a preocupação em fazer com que as idéias se transformem em prática e passem a fazer parte da realidade pedagógica.

Para fundamentar suas idéias, Roxo expõe no capítulo três de seu livro as premissas básicas da psicologia de John Dewey que dão suporte a suas idéias em relação à Matemática. Entre elas, não ser possível, do ponto de vista psicológico, estabelecer uma distinção absoluta entre intuição e raciocínio lógico; e que, embora tradicionalmente o desenvolvimento do pensamento matemático tenha sido feito às custas da intuição e, no entanto, só a lógica possa dar a certeza, é a intuição o fio condutor para novas descobertas. Deve haver uma passagem lenta e gradativa da base do conhecimento já adquirido intuitivamente para a organização lógica da Matemática.

Acrescenta que, a partir do estudo da Psicologia moderna, percebeu-se não fazer sentido considerar a educação do raciocínio como o desenvolvimento de uma faculdade isolada e ser importante a lógica peculiar a cada fase de desenvolvimento mental do educando. Sendo assim, "O lógico e o psicológico não estão pois opostos, nem mesmo independentes um do outro. Muito ao contrário: estão ligados como o primeiro e o último termo de um processo contínuo de evolução normal" (Roxo, 1937, p. 63).

Portanto,

Enquanto apreende assim uma imitação parcial e uma cópia ressequida das perspectivas lógicas do adulto, a criança é levada a não se servir de sua própria lógica – sutil e viva. Foi provavelmente a aplicação dessa falsa concepção do método lógico que mais desacreditou a Pedagogia.

Assim sendo não há necessidade de apresentar inicialmente ao estudante a Matemática com uma sistematização rigorosa e cristalizada. E Roxo (Ibid, p. 72) faz a pergunta:

Do mesmo jeito que a humanidade não criou a Matemática em sua forma logicamente cristalizada, como pode o indivíduo aprendê-la assim pronta e acabada?
(...)

Podemos dizer que as crianças às quais vamos apresentar estes conteúdos já têm formadas muitas intuições em relação ao espaço e ao movimento e, também, sobre outros conteúdos.

Então, "a capacidade do aluno para abstrair e deduzir formalmente irá aumentar, desde que a deixem desenvolver-se naturalmente. Será, ao contrário, perturbada ou totalmente destruída se tentarem forçar o seu desenvolvimento" (Ibid, p. 73).

Os conceitos matemáticos possivelmente já existem primeiramente nos alunos de maneira grosseira e pouco precisa e devem ser aproveitados. Chega-se então à necessidade da intuição para chegar-se um dia à lógica. Logo: "Em cada grau do desenvolvimento, o espírito tem uma lógica peculiar que a educação deve desenvolver, ao invés de impor a disposição sistemática da matéria" (Ibid, p. 63).

Roxo, de fato, estava na vanguarda, preocupando-se em adequar a estrutura curricular às fases do desenvolvimento em que a criança se encontra. A Psicologia moderna há muito indicava uma mudança nesse sentido.¹ Deste modo, quando ele afirma que a criança precisa primeiramente entrar em contato com experiências concretas e somente depois chegar à abstração, respeita o desenvolvimento de cada faixa etária, aumentando assim as possibilidades de sucesso da criança na aprendizagem da Matemática, considerada difícil de ser apreendida. Nisto reside um dos motivos da atualidade das idéias de Euclides Roxo.

Na verdade, ele conseguiu perceber a existência de uma inadequação do que era dado na sala de aula em relação à capacidade que a criança possuía de apreender, e afirmou: "Tal situação não poderia deixar de despertar a atenção daqueles que primeiro deixaram de preocupar-se exclusivamente com o objeto do ensino para cuidarem um pouco do sujeito" (Ibid, p. 41).

Por conseguinte, os conteúdos deveriam ter, segundo ele, uma gradação de dificuldade, e o objetivo do ensino seria construir os conceitos básicos e, ao longo dos anos, aprofundá-los.

A comparação dos escritos de Roxo em 1929, 1930 e 1931 com seu livro *A Matemática na educação secundária*, de 1937, mostra o amadurecimento de suas idéias. De maneira geral, podemos dizer que, por volta de 1930, Roxo reproduzia as idéias de Klein, repetindo-as e defendendo-as.

¹ Já Klein, no início do século 20, menciona a predominância que deve ter o ponto de vista psicológico no ensino (ver Roxo, 1937).

Assim, por exemplo, no prefácio do primeiro volume de seu *Curso de Matemática elementar*, de 1929, repete e desenvolve, com outras citações, as idéias de Klein. Devido à importância deste prefácio para a compreensão das idéias de Roxo e de como elas foram influenciadas por Felix Klein, ele é, a seguir, citado em parte:

Procuraremos reunir, de acordo com Klein, as tendências desse movimento de reforma.

1 – *Tornar Essencialmente Predominante o Ponto de Vista Psicológico* – significa isso que o ensino não deve depender unicamente da matéria ensinada, mas deve atender antes de tudo ao indivíduo a quem se tem de ensinar. Um mesmo assunto deve ser exposto a uma criança de seis anos de modo diferente por que o é a uma de dez e a esta ainda de maneira diversa que a um homem maduro. Aplicado particularmente ao ensino da Matemática, esse princípio geral nos conduz a começar sempre pela intuição viva e concreta e só pouco a pouco trazer ao primeiro plano os elementos lógicos e adotar, de preferência, o método genético, que permite uma penetração lenta das noções.

2 – *Na Escolha da Matéria a Ensinar, Ter em Vista as Aplicações da Matemática ao Conjunto de outras Disciplinas* – procurando aliviar o estudante de uma grande sobrecarga de estudo cujo interesse é puramente formalístico e tornar o ensino mais vivo e mais produtivo.

(...)

3 – *Subordinar o Ensino da Matemática à Finalidade da Escola Moderna* – tornar os indivíduos moral e intelectualmente aptos a cooperarem na obra da civilização hodierna, essencialmente orientada para o sucesso prático. Daí decorre a necessidade de se terem em vista, no ensino da Matemática, as suas aplicações às ciências físicas e naturais e à técnica.

(...)

Mais ou menos de acordo com esses princípios, têm sido reformados os programas dos cursos secundários de quase todos os países civilizados, inclusive a Rússia, o Japão e a República Argentina (Roxo, 1929, p. iv-v).

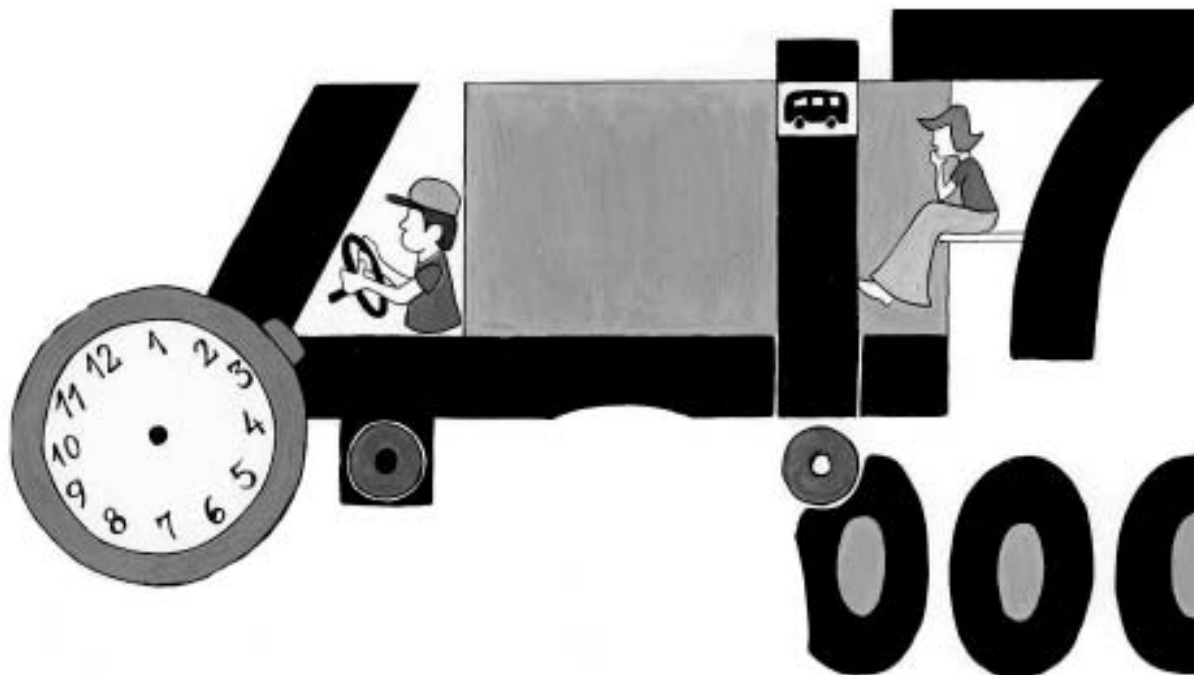
A escola tradicional tinha por objetivo a transmissão do conhecimento acumulado historicamente, era baseada numa metodologia expositiva e tinha por modelo o professor, detentor do saber e centro que determinava os métodos de ensino.

Na Escola Nova, ao contrário, o centro é o aluno, com suas características afetivas e psicológicas, seus interesses, suas motivações. Além disso, a Escola Nova tentou romper a hegemonia da escola tradicional, para tornar o ensino mais democrático. Ela tinha como primeiro objetivo a construção de uma sociedade aberta, além de proporcionar a possibilidade de competir e de facilitar a mobilidade social, antes dificultada por uma concepção elitista de escola. Essas mudanças eram repelidas pela maioria dos educadores conservadores e pela Igreja da época, que, controlando grande parte do ensino no Brasil, procurou mobilizar seu poder político contra os renovadores do ensino. Ela queria, naquele momento, preservar a liberdade para determinar os currículos, ter independência e poder para tomar decisões sobre a educação.

Como parte do movimento de renovação, Roxo demonstrou preocupação em estruturar diferentemente os conteúdos. Do ponto de vista pedagógico, sabe-se que o rigor apenas contribui para o aumento do tédio e da aversão aos estudos abstratos, fato muito comum em Matemática. Em razão disto, Roxo propôs e fez algumas alterações no currículo de Matemática, mantendo o básico e necessário e buscando, no movimento escolanovista a nas idéias de Klein, dados para uma mudança qualitativa na aprendizagem do aluno. Fundamentou sua escolha nos pensamentos de educadores e de matemáticos, principalmente as idéias de Felix Klein, que podem ser encontrados em seu livro. Roxo consegue argumentar e mostrar ao leitor o porquê de suas propostas sobre o ensino da Matemática, radicais para a época e contestadas por muitos professores, como, por exemplo, o padre Arlindo Vieira,² professor do Colégio Santo Inácio, e o professor Almeida Lisboa, catedrático do Colégio Pedro II.

Ao implantar um novo currículo de Matemática para o Colégio Pedro II e, por conseguinte, para o Brasil, Euclides Roxo teve como adversários político-ideológicos estes dois professores, os quais formularam contra ele e contra o currículo por ele proposto sérias críticas, tornando-as públicas. Além disso, outros professores insurgiram-se contra a nova orientação do ensino de Matemática. Pode-se acompanhar esses debates em jornais como o *Jornal do Commercio*, do Rio de Janeiro.

² Além de professor, foi também reitor do Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro, tendo pronunciado conferências e escrito artigos sobre educação, em particular sobre as reformas de ensino no Brasil nas décadas de 30 e 40, comparando os programas brasileiros com os de outros países. Essas conferências foram reunidas em Vieira (1936a, 1936b), entre outros.



De um lado, em defesa dos interesses da Igreja Católica, o padre Arlindo Vieira; do outro, Euclides Roxo representava a mudança. Fundamenta Romanelli (1993, p. 144):

A questão do Ensino Religioso poderia ser considerada uma questão de ordem secundária na evolução do sistema educacional brasileiro, se não fossem as polémicas que suscitou e as lutas ideológicas em que se envolveu.

(...)

Entendiam os reformadores que o direito à educação só poderia ser garantido, na sociedade de classes em que vivíamos, se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível do desenvolvimento então alcançado. Deveria ser então público e gratuito, além de leigo em respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira.

Entendiam também que as diferenças que pudessem existir, quanto à ação pedagógica, só poderiam advir das naturais diferenças psicológicas do indivíduo, seus interesses e aptidões.

O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas sobretudo no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador, a Igreja Católica ficou do lado da velha ordem e, com isso, da educação tradicional.

Como parte da violenta campanha desencadeada contra os programas de ensino propostos por Euclides Roxo, o padre Arlindo Vieira, destacado educador jesuíta da época, os acusou de enciclopedistas, ou seja, de que buscavam apenas acumular conhecimentos e não formar a juventude:

O que nos falta, e já há muito tempo nos vem faltando, é um programa racional, alijado desse enciclopedismo superficial, um programa que vise antes de tudo à formação intelectual da juventude, que lhes desenvolva a inteligência gradualmente, habituando-a à reflexão, tornando-a apta para, mais tarde, assimilar, nos cursos superiores, as matérias em que devem especializar-se (Vieira, 1934, p. 6).

Arlindo Vieira acreditava que, para desenvolver o espírito dos jovens, era preciso dar ênfase aos estudos clássicos e não aumentar o número de matérias e conteúdos dados durante os anos de escolaridade, o que ele criticava, chamando a isso de enciclopedismo.

Por outro lado, Almeida Lisboa critica os programas de Matemática formulados por Roxo em 1929 para o Colégio Pedro II, afirmando que

... na qualidade de mais antigo professor catedrático de Matemática do Colégio Pedro II, declaro não ter colaborado, nem de leve, nos seus atuais programas de Matemática.

Sou fundamentalmente contra eles; não os considero sequer programas de ensino, porque tudo destroem [sic]. (...) Desde 1902 (...) desejava o desenvolvimento da matéria e o aumento do número de anos de estudo. Lutei em vão. Contudo, havia naquelas atrasadas épocas vestígios de ensino da Matemática.

(...)

O professor Roxo quis dar ao ensino da Matemática um caráter utilitário e essencialmente prático. Julgo que não atingiu esse objetivo.

A mocidade sacrifica longos anos roubados aos folguedos naturais da idade para, em troca, lhe ministrarmos conhecimentos reais, cultivando seu espírito, desenvolvendo suas qualidades intelectuais. Não é Matemática para jardineiro analfabeto que ela vem procurar nos cursos secundários.

O professor Roxo esqueceu qual a verdadeira finalidade da Matemática na escola secundária. Seu principal destino não é uma colheita mais ou menos abundante de conhecimentos práticos e isolados. A Matemática é uma disciplina de espírito, uma inimitável e insubstituível educadora do raciocínio a que a mocidade deve ser submetida... (Lisboa, 1930, p. 5).

Vemos, assim, que Almeida Lisboa era partidário do ensino tradicional da Matemática, considerando-a essencialmente uma disciplinadora do espírito, indiferente a possíveis aplicações.

Continuando a enfatizar a necessidade de renovação do ensino de Matemática, Roxo (1937, p. 44) afirma:

Gostaria de ver a Matemática ensinada com aquela vida e animação, que não lhe podem deixar de comunicar a presença e o exemplo de sua brilhante irmã mais moça (ciência natural), preferidos os caminhos curtos aos longos, e Euclides posto, com todas as honras, numa prateleira, ou enterrado fora do alcance do menino da escola.

Roxo não está de maneira alguma negando as raízes fundamentais da Matemática, mas apontando para a necessidade de modernizar, aproveitar as novas idéias e tendências. Ele rompe com o passado, dominado, segundo ele, por preconceitos de organização excessivamente sistemática e lógica. Preconceitos estes oriundos da Grécia e prevaletentes até o século 16. Ele luta por uma nova fase onde "o cultivo do

pensamento é o interesse da educação" – o ser humano estaria na escola para desenvolver suas potencialidades, a sua inteligência, e utilizá-la na sua vida, fora da escola.

Apoiado em Dewey, Roxo (Ibid, p. 99) acrescenta: "O pensamento resulta da necessidade de modificação de nossos antigos hábitos e pode mesmo ser definido como um processo de achar e experimentar significações ou de fazer velhos hábitos e formar novos".

Para concluir, Roxo cita Klein:

A finalidade geral do ensino depende extraordinariamente da diretriz cultural de cada época (...) a finalidade educacional não pode ser definida de modo rígido e definitivo, antes tem que mudar com a variação das concepções filosóficas dos pontos de vista sociológicos e acompanhar, além disso, a própria evolução da ciência e da técnica (Ibid, p. 99).

(...)

Os conhecimentos matemáticos armam o homem para a vida, a Matemática é a base de todos os conhecimentos humanos; ninguém pode discutir o valor prático de tal disciplina (Ibid, p. 106).

Conclusão

Pelo que expusemos neste artigo, Euclides Roxo foi realmente um partidário da Escola Nova, ardoroso defensor de uma reforma do ensino de Matemática que tornasse essa ciência mais interessante e mais útil para os estudantes.

Embora Roxo não tenha dado contribuições teóricas para o escolanovismo, ele soube incorporar as idéias desse movimento em uma proposta concreta de reforma do ensino de Matemática.

Se, por um lado, sua reforma pode ser encarada como um epígono do primeiro movimento internacional de reforma do ensino de Matemática, esse atraso permitiu, por outro lado, que as propostas de Roxo fossem feitas quando no Brasil já se percebia a necessidade de uma modificação profunda da escola, havendo já um grupo de educadores lutando por isso. Suas idéias reformistas, que começou a implantar em 1929 no Colégio Pedro II e pelas quais lutou com convicção nas reformas Campos e Capanema, tiveram dois tipos de opositores: por um lado, os que se opunham a ele devido a uma concepção irredutivelmente diferente sobre o que é a

Matemática e o que deve ser seu ensino, exemplificados por Almeida Lisboa; por outro lado, aqueles que, como Arlindo Vieira, atacaram Roxo dentro de um quadro mais geral, o da posição da Igreja diante da escola renovada.

Seu livro *A Matemática na educação secundária* não envelheceu, parece escrito hoje, e os problemas que levanta são problemas da educação matemática de

nossos dias. Roxo foi um homem de visão, moderno, que lutou contra as limitações do meio; foi coerente e determinado em suas convicções e conseguiu fazer com que suas idéias fossem em parte adotadas. Embora não conseguindo implementá-las integralmente, sua atuação e sua influência marcaram fortemente o ensino de Matemática no Brasil.

Referências bibliográficas

CUNHA, Marcus Vinicius da. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1952.

_____. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1989.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo: Edusp, 1972.

LISBOA, Joaquim Ignácio de Almeida. Os programas de Matemática do Colégio Pedro II. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 21 dez. 1930.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

MIORIM, Maria Ângela. *Introdução à história da educação matemática*. São Paulo: Ática, 1998.

NUNES, Maria Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Iseb, 1962.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da educação no Brasil*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROXO, Euclides. *A Matemática na educação secundária*. São Paulo: Ed. Nacional, 1937.

_____. *Curso de Matemática elementar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929. v. 1.

_____. O ensino de Matemática na escola secundária II – principais escopos e diretrizes do movimento de reforma. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 7 dez. 1930a.

_____. O ensino de Matemática na escola secundária III – principais escopos e diretrizes do movimento de reforma. Predominância essencial do ponto de vista psicológico. Conexão entre as diversas partes da Matemática. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 14 dez. 1930b.

_____. O ensino de Matemática na escola secundária IV – principais escopos e diretrizes do movimento de reforma: 2. subordinação da escolha da matéria a ensinar – aplicações da Matemática ao conjunto das outras disciplinas. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 21 dez. 1930c.

ROXO, Euclides. O ensino de Matemática na escola secundária VI – principais escopos e diretivas do movimento de reforma: 3. subordinação do ensino da Matemática à finalidade da escola moderna. Rio de Janeiro: *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 4 jan. 1931.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969. (Atualidades pedagógicas, v. 94).

VIEIRA, Arlindo. A decadência do ensino secundário: suas causas e remédios. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 13 maio 1934. Conferência pronunciada no Lyceu de Artes e Ofícios.

_____. *O ensino das humanidades*. Rio de Janeiro: Liv. Jacintho, 1936a.

_____. *O problema do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Liv. Jacintho, 1936b.

Recebido em 4 de outubro de 2000.

João Bosco Pitombeira de Carvalho, Ph.D. em Matemática pela Universidade de Chicago, é professor do programa de pós-graduação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Ana Paula Lellis Werneck é mestre em Educação pela PUC-Rio e bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Deborah Silva Enne é bacharel em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Mônica Baptista da Costa é bacharel em História pela UFF.

Priscilla Rangel Cruz é bacharel em História pela UFF.

Abstract

The purpose of this paper is to show how the ideas of the Brazilian educator Euclides Roxo, which were decisive for the educational reforms made by Francisco Campos and Gustavo Capanema belong to the "Escola Nova" movement and also follow the ideas of the German mathematician Felix Klein about the modernization of mathematics teaching. Euclides Roxo, contrary to the accepted mathematics teaching methods of his time, which were formal abstract and logic, proposes to take in account the students' interests, their cognitive level and stresses intuition and contextualization, postponing a rigorous treatment of the subject to more advanced school levels.

Keywords: history of education in Brazil; history of mathematics teaching; Euclides Roxo.

Feminismo e academia*

Silvia Cristina Yannoulas
Adriana Lucila Vallejos
Zulma Viviana Lenarduzzi

Palavras-chave: academia;
androcentrismo; comparação;
discriminação; epistemologia;
estudos de gênero; feminismo;
poder; universidade.

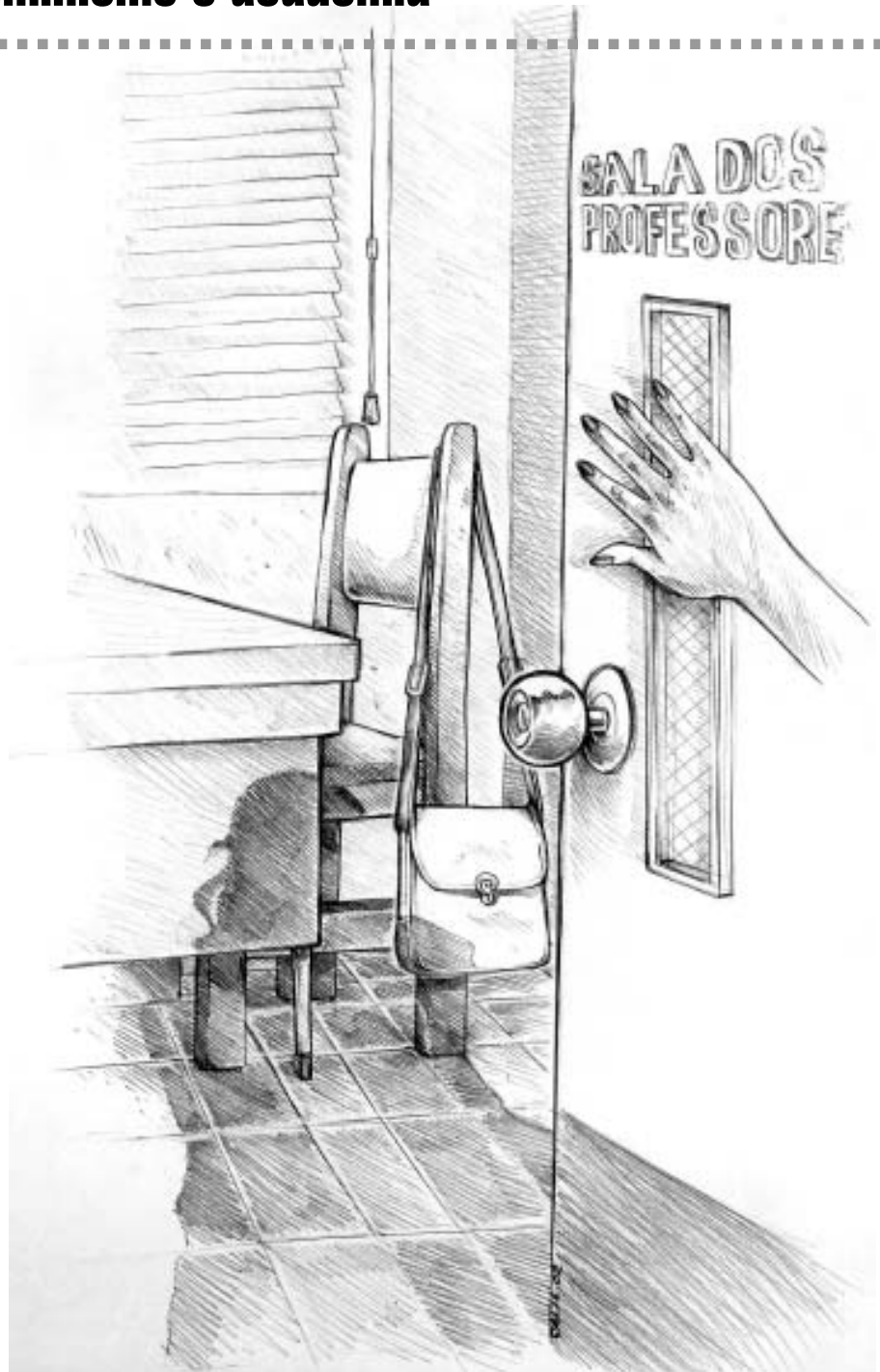


Ilustração: Davi Caill

* Traduzido do espanhol por
Syomara Deslandes Tintera.

Feminismo acadêmico¹

Os problemas de pesquisa da academia feminista surgiram com o compromisso político pela emancipação das mulheres. Neste processo é que se dá a geração da reflexão e do conhecimento feminista, ou seja, a construção do conhecimento se dá pela experiência de transformação das mulheres, tanto no nível das subjetividades como no dos espaços exteriores. O processo de apropriação e transformação do conhecimento científico por parte das mulheres tem implicado a construção de trajetórias individuais e coletivas, transgredindo limites, fazendo incursões em territórios proibidos, transitando por espaços anacumênicos² e rompendo antigas fronteiras entre questões privadas e públicas.

A entrada das mulheres na cena coletiva, pela reivindicação de seus direitos civis e políticos, pela incorporação maciça no mercado de trabalho remunerado fora do lar e pelo acesso aos diferentes níveis educativos, trouxe ao mesmo tempo uma fratura do espaço público, tradicionalmente considerado território masculino, com a constituição paralela de um espaço social predominantemente feminino.³ Neste sentido, o feminismo constitui-se movimento social que se torna signo do século 20. O movimento social das mulheres, com sua heterogeneidade, cria espaços/efeitos de consciência, onde se dá a resignificação das subjetividades e das inter-relações sociais, onde se negociam e renegociam as necessidades práticas e os interesses estratégicos das mulheres.⁴

Por outro lado, a presença das mulheres – especialmente das acadêmicas feministas – nas universidades contribuiu para a percepção das mulheres como sujeito e objeto de pesquisa e, simultaneamente, para a transformação da ciência androcêntrica.⁵ A institucionalização de espaços acadêmicos como os de Estudos da Mulher, Estudos Feministas, Estudos de Gênero e Relações de Gênero produziram o aporte de importantes categorias críticas de análise.⁶ Os Estudos de Gênero podem ser entendidos como: "um *corpus* de saberes científicos, que têm por objetivo proporcionar categorias e metodologias para análise das representações e condições de existência de homens e mulheres em sociedades passadas e futuras" (Yannoulas, 1996, p. 17).

Na década de 80, o debate das acadêmicas feministas concentrou-se em torno da

¹ *Feminismo* refere-se aos movimentos ou conjuntos de pensamentos que defendem a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Muitas vezes são alvo de conotações pejorativas, por entender-se que se trata do contrário de machismo. No entanto, o contrário do machismo, que prega a superioridade do homem sobre a mulher, seria o femineísmo, que pregaria a superioridade da mulher sobre o homem.

² *Espaços anacumênicos*: espaços onde a vida é excessivamente difícil, lugares habitados de maneira transitória (Antártida, grandes altitudes, etc.), com esparsa penetração humana. Nesses casos, a metáfora simboliza lugares onde a presença das mulheres é especialmente difícil e onde sua sobrevivência não depende da natureza, mas de seu empenho em transformar relações de gênero historicamente construídas.

³ Sobre a história da incorporação das mulheres no espaço público, ver Perrot (1998). Sobre o conceito de espaço social, ver Arendt (1993). Sobre o espaço social feminilizado, ver Yannoulas (1994).

⁴ "Distintas autoras han identificado lo que se conoce como *necesidades prácticas e intereses estratégicos de las mujeres*: las primeras, se derivan de los roles ocupados por las mujeres en la sociedad, y varían de acuerdo al ciclo de vida de la mujer, su pertenencia de clase y su origen cultural. Los intereses estratégicos, surgen de un análisis global de la posición de las mujeres en las relaciones sociales, en el campo económico, político y social y están vinculados al cambio de los roles sociales adscritos a la división sexual del trabajo, y a la transformación de las mujeres en sujetos sociales capaces de controlar sus condiciones de vida e intervenir en la orientación de la dinámica social" (Espino, 1999, p. 51).

⁵ *Androcentrismo* provém do grego *andros*. Refere-se à concepção ou saber supostamente neutro e universal que privilegia o ponto de vista dos homens como eixo articulador do discurso social e lógico-científico, sem considerar ou desvalorizando o ponto de vista das mulheres.

⁶ Para uma visão da incorporação dos Estudos de Gênero nas universidades latino-americanas, ver Montecino e Obach (1999).

Depois de séculos de exclusão, as mulheres conseguem no século 20 sua inserção na universidade. O ingresso no mundo acadêmico é, sem dúvida, atravessado por diversas formas de discriminação, manifestas e encobertas, que contribuem para a formatação de trajetórias universitárias diferenciadas para homens e mulheres, assim como para uma participação desigual no próprio exercício do poder acadêmico. Embora a academia feminista tenha estimulado a produção de conhecimentos científicos não sexistas, analisando e redimensionando concepções epistemológicas tradicionais, o conteúdo e a metodologia científica hegemônica continuam manifestando traços sutilmente androcêntricos. Neste sentido, os aportes dos estudos de gênero podem contribuir com seu potencial dinamizador para a exploração crítica e para a transformação do conhecimento científico atual, bem como para uma inserção mais efetiva das mulheres nos espaços acadêmicos.

⁷ A palavra *sexo* provém do latim *sexus* e refere-se à condição orgânica (anatomofisiológica), que distingue o macho da fêmea. Sua principal característica reside na estabilidade através do tempo. A categoria de *gênero* provém do latim *genus* e refere-se ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres. Em outras palavras, o gênero é o modo como as culturas interpretam e organizam a diferença entre homens e mulheres. Sua principal característica está na mutabilidade, isto é, na possibilidade de mudança na relação entre homens e mulheres através do tempo. Não se trata de um atributo individual, mas que se adquire a partir da interação com os outros e contribui para a reprodução da ordem social. Em todas as culturas, realiza-se uma interpretação bipolar (feminino/masculino) e hierárquica (o masculino mais valorizado do que o feminino) das relações entre homens e mulheres. Quando se discute essa questão, pretende-se debater e transformar a construção social e cultural das relações de gênero, no sentido de pluralizá-las e democratizá-las, eliminando discriminações baseadas em dicotomias e hierarquias estereotipantes (ver Yannoulas, 1996).

⁸ "Discriminação é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola os direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como raça, sexo, idade, opção religiosa e outros. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. Como o próprio nome diz, é uma ação (no sentido de fazer ou deixar de fazer algo) que resulta em violação de direitos." "Discriminação contra a mulher significa toda distinção, exclusão ou restrição baseada em sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou o exercício pela mulher dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo, independente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher" (art. 1º da Convenção da Organização das Nações Unidas para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, extraído de *Discriminação: teoria e prática*, 1998, p. 15).

⁹ *Re-acondicionamento* do espaço: provocar rupturas no interior de um espaço específico, pretendendo conciliar os interesses individuais com os

distinção entre os conceitos de sexo e gênero.⁷ Nos anos 90, o debate ampliou-se (parcialmente) a partir da distinção entre sexo/orientação sexual ou sexualidade/gênero (ver Rodrigues, 1998). Além disso, essas categorias enriqueceram-se mediante a teorização do conteúdo relacional masculino-feminino, isto é, das relações de gênero. Estas relações são concebidas de maneira cada vez mais complexa e completa, quando se opera o entrecruzamento com a trama das classes sociais e com as categorias de raça/etnia, geração e idade, religião, nacionalidade, (in)capacidades ou (d)eficiências e identidades múltiplas.

Os Estudos de Gênero redimensionaram e desconstruíram as concepções epistemológicas tradicionais, enriquecendo-as, ao adotar um ponto de vista não discriminatório.⁸ O objetivo fundamental das acadêmicas feministas tem sido o de gerar um re-acondicionamento do espaço científico/acadêmico e estimular a produção de um conhecimento científico não sexista.⁹

Enfoque de gênero

O ponto de partida e a estratégia de análise proposta pelas feministas acadêmicas afirmam que gênero é um dado crucial da investigação científica em função de duas perspectivas: como forma de classificação social a ser resgatada ou procurada no "real"; e como dado constitutivo da identidade do sujeito que investiga e produz saberes. Embora não exista uma única "teoria de gênero", é possível assinalar as principais características comuns que resultam da adoção do enfoque de gênero: comparatividade, transversalidade, historicidade, politicidade e espacialidade (Yannoulas, 1996).

Comparatividade

A comparação tem uma ampla tradição (epistemológica, teórica e pragmática) nas Ciências Sociais. Marx (1818-1883), Durkheim (1858-1917), Weber (1864-1920) ou Spengler (1880-1936), por exemplo, aplicaram a comparação entre períodos históricos ou entre culturas para construir seus respectivos objetos teóricos, realizando paralelamente reflexões epistemológicas sobre os estudos comparativos. Simmel (1858-1918) fez o mesmo para referir-se expressamente às culturas feminina e masculina.

Ainda que de forma difusa e pouco explícita, os Estudos de Gênero inserem-se nesta tradição comparativa. Para estes estudos, a preocupação fundamental é destacar as diferenças, as semelhanças e as relações entre as formas de representação e as condições de existência de homens e mulheres, consideradas em seus aspectos diversos (mercado de trabalho, educação, família, entre outros). A comparação sobre as representações e condições de existência das mulheres e dos homens em diferentes culturas permite, por exemplo, descobrir diversas formas de discriminação.

É possível distinguir, no mínimo, três formas de discriminação: a direta ou manifesta, a indireta ou encoberta e a autodiscriminação (León, 1994; Yannoulas, 2000). A *direta ou manifesta* refere-se às regras e códigos instituídos para salvaguardar espaços de poder, ou seja, a exclusão explícita de um grupo social, em função de seu sexo/gênero, raça/etnia, religião, idade, nacionalidade, entre outros aspectos. Tem como consequência a manutenção dos membros de um determinado grupo em situação desvantajosa ou desfavorável. A discriminação não poderia ser hoje manifesta ou direta como já foi no passado, já que, nas sociedades ocidentais, tem primazia o valor da igualdade (ao menos no aspecto jurídico-formal). Assim, a discriminação foi proibida por normas internacionais (como a Convenção da Organização das Nações Unidas de 1979 sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher) e pelas legislações nacionais. Entretanto, embora a ausência de leis ou medidas administrativas discriminadoras já constitua um avanço, os problemas derivados da discriminação não ficam solucionados porque existe margem para o desenvolvimento de práticas sutis de mais difícil percepção. A *discriminação encoberta ou indireta* consiste em idéias e práticas admitidas informalmente, influenciando um comportamento "usual" e "válido" para cada grupo social. Estas práticas, que parecem neutras, criam desigualdades entre pessoas com condições idênticas por sua raça/etnia, sexo/gênero, idade, religião, nacionalidade, entre outros aspectos. Um exemplo claro disto está nos anúncios solicitando empregadas com "boa aparência", o que coloca o grupo de mulheres negras em desvantagem. A *autodiscriminação* é uma espécie de vigilância internalizada que assegura o comportamento de acordo com os parâmetros

delimitados pela manifestação encoberta ou indireta. Constitui-se de mecanismos internos de repressão que modelam nossos desejos, expectativas, anseios e motivações, de forma que algumas opções educacionais ou profissionais tornam-se impensáveis e outras fortemente orientadas ou condicionadas. Por exemplo: foi difícil para as primeiras juízas de futebol e para as primeiras motoristas de ônibus ou de táxi imaginarem-se exercendo estas profissões. Por outro lado, o custo interno de optar por profissões como enfermagem ou magistério é relativamente inferior, mesmo que se conheçam as limitações de remuneração e as condições de trabalho destas profissões. Os mecanismos de repressão internos que derivam da autodiscriminação tornam-se tão naturais que, muitas vezes, são interpretados como autodeterminação e não como escolhas sutilmente pautadas pelas normas sociais.

A discriminação não é unidirecional (não afeta só as mulheres), nem uniforme (não afeta a todas as mulheres por igual). Para descobrir as diferentes facetas deste polimorfismo, a comparação se faz necessária: por meio da análise comparativa das representações e das condições de existência de mulheres e homens em culturas diversas, a reflexão sobre a discriminação enriquece-se e amplia suas potencialidades. Como consequência, a análise torna-se mais minuciosa, abrangendo multiplicidade de sentidos e formas de discriminação, captando sua mobilidade e mudanças históricas.

Os Estudos de Gênero são também comparativos em outro sentido: comparam as formas de existência das mulheres em diferentes culturas. Por meio das relações estabelecidas historicamente entre os movimentos feministas e por meio das investigações promovidas pelas organizações internacionais, os Estudos de Gênero logo se aproximaram da comparação internacional e intercultural.

Existem diversas maneiras de abordar um objeto de estudo adotando o enfoque de gênero de maneira comparada. Tome-mos o exemplo dos processos de integração supranacional. Segundo Jelin, Valdés e Barreiro (200-), existiriam três enfoques diferentes para analisar comparativamente os atuais processos de integração supranacional sob uma perspectiva de gênero. Um primeiro enfoque, denominado pelas autoras de "perspectiva sumária", procura analisar os territórios

integrados como uma única unidade, explorando uma situação ou condição desta unidade e apresentando a região como a somatória das sociedades dos diversos países que a compõem (por exemplo, a situação educativa das mulheres no Mercosul, comparada com a situação educativa das mulheres na União Européia).

Um segundo enfoque, denominado pelas autoras de "comparativo interno", procura a comparação sistemática (semelhanças e divergências) entre os países envolvidos em processos de integração.

Este *análisis comparativo* (interno) tiene su importancia, ya que los procesos de negociación de la integración parten de realidades nacionales y locales muy diversas, y no tienen (o mejor dicho, no debieran tener) un objetivo de igualación u homogeneización cultural. No solo estamos frente a países diferentes; también hay una gran diversidad dentro de cada uno. En realidad, uno de los grandes riesgos al hablar de interacción y integración es comprenderlas como una integración entre naciones homogéneas, que irá en camino de una homogeneización global. Sin embargo, en la medida en que el proceso de integración plantea objetivos mínimos comunes y la no-discriminación e igualdad de género son sin ninguna duda (o debieran ser) algunos de ellos, estudiar comparativamente la situación de las mujeres en los distintos países se convierte en una necesidad para la formulación de políticas antidiscriminatorias comunes (Jelin, Valdés, Barreiro, 200-, p. 43-44).

O *estudo comparativo* é construtivo, pois permite a observação da maneira pela qual cada uma dessas sociedades, apesar de sua diversidade, avançou na elaboração de leis voltadas para temas como o combate à discriminação e ao racismo (...). O aprofundamento das relações dentro deste bloco regional levará os países membros a buscarem soluções em conjunto e equalização de dispositivos jurídicos internos (além de acordos entre si) para dar continuidade ao processo de integração (Pitanguy, Heringer, 2001, p. 19).

Finalmente, o terceiro enfoque da dimensão de gênero nos processos de integração procura ancorar a análise no próprio processo de interação e diálogo, observando de que maneira a dimensão de gênero apresenta-se nos cenários da negociação, na presença ou ausência de atores e atrizes, na

interesses coletivos, a inovação com a tradição. Por outro lado, "Cuando hablamos de *sexismo* nos estamos refiriendo concretamente a un ejercicio discriminatorio por el cual se adscriben características psicológicas y formas de comportamiento y se asignan roles sociales fijos a las personas por el sólo hecho de pertenecer a determinado sexo, restringiendo y condicionando de este modo la posibilidad de un desarrollo pleno para todos los sujetos sociales, sean éstos varones o mujeres" (Maglîe, Frinchaboy, 1988, p. 48).

configuração das agendas de negociação, entre outros aspectos. Denominaremos a este terceiro enfoque de "processual".

A comparação permite, além do espacial, quatro tipos de descentramento: o de gênero, o social, o cultural e o temporal. Quanto ao primeiro, podemos dizer que o trabalho conjunto – de homens e mulheres – para analisar e debater o sistema social de gênero é muito necessário. É neste ponto que reside, a nosso ver, o valor fundamental da transformação dos Estudos da Mulher em Estudos de Gênero: a comparação com o "outro" permitiria o desenvolvimento de teorias que dessem conta das relações entre os gêneros assim como de suas representações e condições de existência. Neste sentido, a comparação torna-se uma ferramenta fundamental para entender a forma como o gênero social opera em nossas sociedades e, também, para construir novas formas de convivência entre os gêneros (dentro e fora do mundo acadêmico), deixando de lado tanto as concepções androcêntricas como as ginecocêntricas, desmontando os processos de formação de guetos instaurados na academia pela institucionalização dos Estudos da Mulher (por efeito da discriminação encoberta e da auto-segregação) e defendendo a adoção de uma reflexão ética e política nas relações de gênero no processo de avanço científico. Voltaremos a este ponto.

Quanto ao descentramento social, é importante ressaltar que o pesquisador ou pesquisadora que realiza Estudos de Gênero deve procurar constantemente despojar-se daqueles pressupostos referentes à sua própria condição social, para evitar projetá-los no objeto/sujeito de estudo, particularmente quando se trata de sujeitos que não pertençam a sua mesma condição socioeconômica. Um exemplo: as historiadoras e os historiadores da família tendem a projetar os modelos familiares com que foram socializados nas relações familiares, conjugais, de concubinato, etc., dos diferentes setores sociais do passado. Este tipo de descentramento permite perceber a pluralidade implícita em todo objeto de estudo e sua complexidade interna.

Em relação ao descentramento cultural, a comparação entre culturas permite analisar com maior precisão os fenômenos estudados e a controlar a auto-referência existencial de nossas categorias e conceitos. Exemplo disto são os diversos estudos

antropológicos comparativos, que demonstram o seguinte: embora o sexo resulte em critério básico universal de organização social (divisão sexual do trabalho), as tarefas designadas para cada sexo em diferentes culturas não são necessariamente as mesmas.¹⁰ Neste enfoque, portanto, há outra abertura para a percepção não preconceituosa da pluralidade e da complexidade de todo objeto de estudo.

Finalmente, o descentramento temporal encontra-se intimamente vinculado à reflexão histórica. A comparação entre diversos períodos históricos permite observar as transformações por que passaram tanto a existência feminina e masculina como a definição social dos gêneros. Desta maneira, é possível recuperar um olhar crítico sobre as condições atuais das mulheres e dos homens e sobre as definições correntes de feminilidade e de masculinidade. A título de exemplo, podemos dizer que muitos especialistas em Sociologia do Trabalho desconhecem ou ignoram as transformações genéricas das profissões, porque não se interessam por sua análise histórica. Esta anistoricidade leva, em muitos casos, à consideração das profissões como se elas fossem neutras e imutáveis do ponto de vista de gênero.

O exercício consciente do descentramento como ferramenta para a construção do conhecimento não significa renúncia de nossa bagagem cultural e teórica, mas sim apoio ao desenvolvimento de uma subjetividade consciente e comprometida. Nesta perspectiva, a comparação não é apenas necessária, mas, também, desejável para o desenvolvimento dos Estudos de Gênero. A busca da subjetividade consciente não significa renúncia ao rigor científico: muito pelo contrário, acreditamos que o único caminho possível para obtenção do rigor é a auto-reflexão sobre as condições sociais do desenvolvimento científico individual e coletivo.

Transversalidade

Os Estudos de Gênero exigem uma abordagem multidisciplinar, porque se referem a problemas transversais às diferentes disciplinas das Ciências Sociais. A discriminação não pode ser explicada unilateralmente a partir da economia, da política, da sociedade ou da cultura, já que seu sentido é multilateral e polimórfico e atravessa

¹⁰ *Divisão sexual do trabalho* é uma categoria utilizada pelas Ciências Sociais para indicar que, em todas as sociedades, homens e mulheres realizam tarefas distintas. Entretanto, conforme detalhado anteriormente, as tarefas atribuídas a cada sexo variam de cultura para cultura ou, ainda dentro da mesma cultura, de uma época para outra, e são valoradas socialmente de maneira hierárquica.

o conjunto dos fenômenos estudados pelas Ciências Sociais.

Segundo Harding (1996), como as relações de gênero (e as mulheres) estão em todo lugar, os temas analisados por estes estudos não "cabem" dentro de um esquema disciplinar único, e nem mesmo num conjunto de esquemas disciplinares. O termo transversalidade denota não só a necessidade de abordar a problemática de gênero a partir das diferentes disciplinas, mas também a noção de que os problemas de gênero encontram-se em todas as disciplinas transversais a elas e que constituem eixos de reflexão que não podem ser ignorados.

Desde o início, a reflexão sobre a representação e condição das mulheres apresentou a dificuldade de ser inabordável a partir de um campo disciplinar exclusivo e excludente. Por mais paradoxal que seja, é justamente neste aspecto que se encontra sua maior riqueza, pois impõe o desafio de encontrar as articulações necessárias entre as diversas abordagens disciplinares, e porque desvenda a transversalidade dos fenômenos sociais vinculados à discriminação. A imbricação das diferentes dimensões da realidade (política, econômica, cultural e social) na análise científica dos problemas relativos à discriminação é atualmente reconhecida como necessária, tornando-se cada vez mais evidente que o exame analítico de qualquer fenômeno social não pode ser abordado a partir de uma única disciplina científica.

Poderíamos dizer que os Estudos de Gênero enfrentam hoje um duplo desafio: por um lado, o de assegurar os espaços multidisciplinares dos Estudos de Gênero (centros e áreas de pesquisa, congressos e jornadas, revistas sobre os Estudos de Gênero). Paralelamente, se a intenção é transformar a maneira de produzir, de transmitir e de se apropriar do conhecimento científico com a incorporação da crítica epistemológica feminista, outro desafio é delinear estratégias que incluam a participação de especialistas em Estudos de Gênero em espaços disciplinares específicos, ou seja, em congressos, jornadas, revistas, equipes de investigação das disciplinas de origem.

Politicidade e historicidade

Autoras diversas têm analisado a problemática das genealogias femininas e sua ausência na história social do pensamento

científico (por exemplo: Irigaray, 1992; Amorós, 1991, 1997). As genealogias dominantes são principalmente masculinas, com pouco ou nenhum espaço para o pensamento formulado por mulheres. Pode-se afirmar que o esquecimento ou o silenciamento das genealogias científicas femininas e das mulheres nas genealogias do conhecimento científico permitiu a discriminação das mulheres, tornando-as órfãs dentro dos espaços acadêmicos.

O *corpus* teórico dos Estudos de Gênero delineou uma genealogia própria, basicamente feminina, que, além disso, recuperou obras femininas cronologicamente anteriores. Quando nos situamos hoje no campo constituído pelos Estudos de Gênero, dispomos de um conjunto de linhas teóricas e "mães" diferentes a quem se reportar, não tanto por aceitar ou compartilhar do princípio de autoridade, como por reconhecer que estas genealogias femininas e estas mães construíram e/ou abandonaram diversos caminhos que agora nos permitem debater de maneira mais complexa a problemática das relações de gênero. Neste sentido, e como diria Collin (1986), herdamos um "matrimônio" rico e polêmico, do qual é possível beneficiar-se e com o qual é possível romper, assim como debater com o "patrimônio" sem a ele renunciar.

Mas a historicidade dos Estudos de Gênero também tem outra faceta. Se, como admitimos, o gênero é social e culturalmente construído, também é preciso aceitar que se trata de um fenômeno temporalmente mutável. Isto significa que não é possível estudar qualquer problemática de gênero sem observar sua variação no tempo e no espaço, na diacronia e na sincronia. A desnaturalização dos conceitos de feminilidade e de identidade feminina só é apreendida pelo estudo histórico de sua construção, difusão e consolidação.

Além disso, os Estudos de Gênero são políticos. Segundo Scott (1992), alguns autores questionam a atual despolitização dos Estudos de Gênero: "O que acontece com o feminismo quando o movimento das mulheres morre? Ele então se torna um estudo sobre as mulheres, outra disciplina acadêmica." Esta crítica resulta um tanto injusta, porque a origem e o desenvolvimento posterior da reflexão acadêmica sobre as condições de existência de mulheres e homens vinculam-se a um movimento social e político – o feminismo; porque se ocupar com as diferenças, a igualdade e as relações de

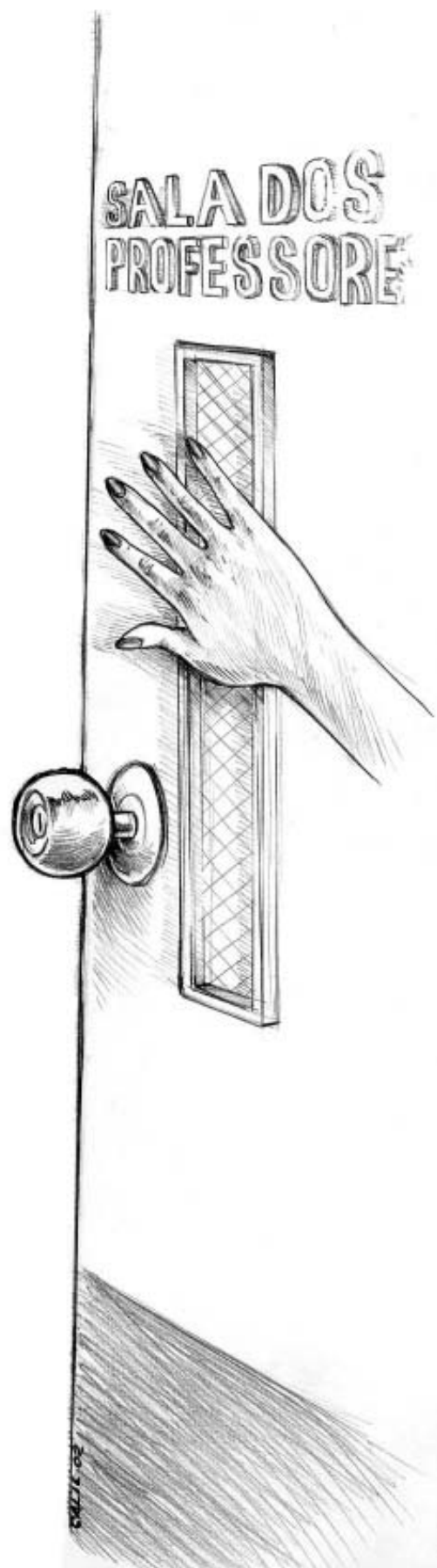
gênero implica estudar as hierarquias e o poder; e, finalmente, porque toda e qualquer utopia é um projeto ético-político (e as utopias, felizmente, ainda existem e recriam-se constantemente).

A politicidade dos Estudos de Gênero remete à articulação entre as acadêmicas feministas e aos movimentos de mulheres. Como já indicado, esta articulação nem sempre foi fácil: muitas vezes as acadêmicas feministas precisaram desvincular-se dos movimentos para serem aceitas nos âmbitos acadêmicos. Outras vezes, as militantes feministas distanciaram-se das acadêmicas entendendo que suas estratégias e propostas eram reformistas, sem defender uma mudança radical a favor das mulheres em conjunto. Na realidade, freqüentemente as acadêmicas feministas participam também dos movimentos de mulheres. Apesar da diferença entre os espaços de atuação, objetivos, metodologias ou estratégias de poder que adotam, acadêmicas e militantes nutrem-se mutuamente: as militantes assinalando constantemente os pontos problemáticos que precisam ser estudados pelas acadêmicas; as acadêmicas oferecendo saberes legitimados cientificamente para a construção de estratégias e planos de ação por parte das militantes.

Geração simbólica: outras miradas políticas e históricas

Na historiografia masculina, o espaço feminino não tinha história porque era o espaço da reprodução biológica e da repetição do *mesmo* na vida cotidiana. A transmissão entre mulheres era assimilada à maternidade biológica, por um lado, e reduzida à transmissão ancestral do *mesmo* (o fixo ou imutável, e portanto, não significativo ou importante para ser registrado), por outro. Por esta concepção, as mulheres, biologicamente geradoras, ficavam excluídas de toda atividade culturalmente geradora (porque estavam excluídas da ação e não tinham palavra própria).

As mulheres organizadas no feminismo têm tentado tirar suas filhas e congêneres deste espaço exclusivamente dedicado à reprodução biológica e à repetição do *mesmo*. E têm conseguido isto, não em oposição à reprodução biológica, mas ao suscitar o que Collin (1986) denominara de geração simbólica, ocorrendo em dois níveis: resgatando a



temporalidade histórica feminina em sua tradicional concepção masculina baseada na "novidade" e na mudança; e introduzindo, paralelamente, uma ruptura na reprodução simbólica feminina intergeracional. Neste sentido, podemos dizer que as feministas restituíram a temporalidade ao mundo das mulheres.

A geração simbólica é a forma de evitar o caráter determinante da maternidade biológica patriarcal, construindo um parentesco simbólico baseado na palavra e na ação, e não no sangue ou na lei.¹¹ Os trabalhos das mulheres já não se encontram isolados, e se apresentam como um *corpus* ao qual os (e as) jovens podem se referir e com a ajuda do qual podem também se alimentar, se enriquecer ou se diferenciar. Este *corpus* não é um objeto ou um sistema, mas um espaço de circulação transversal, que atravessa as disciplinas e reanima-as.

O *corpus* a que nos referimos não é uma teoria científica ou politicamente correta, mas um longo processo de deliberação moral, prática e teórica. Não faz sentido supor que o feminismo acadêmico vencerá suas disputas internas gerando uma única teoria a partir da qual seja possível deduzir o verdadeiro significado dos eventos ou simplificar os problemas. Esperar que tal ocorra é negar a própria história do feminismo, cuja riqueza principal reside precisamente na pluralidade. Na melhor e mais saudável das hipóteses, este *corpus* permitirá a articulação e organização da complexidade, modificando a realidade social (Harding, 1996).

O *corpus* feminista deveria nutrir-se de todos os aportes (convergentes e divergentes) produzidos pelas mulheres. Deveria constituir-se instância de interlocução mais que doutrina única. A constituição do espaço de interlocução é mais importante que a conformação de uma ciência ou de uma teoria feminista única; uma instância de interlocução voltada ao desenvolvimento da palavra e da ação das mulheres.¹² A transformação das relações de gênero na academia depende de que eles (os homens) reconheçam que é possível aprender algo relativo à "verdade" com elas (as mulheres). Depende, assim, de que a palavra das mulheres seja considerada, interpretada, citada pelos homens; de que a palavra das mulheres mereça a atenção e o tempo dos homens. A transformação depende da criação de um espaço de interlocução compartilhado por homens

e mulheres, um espaço de negociação, de geração simbólica recíproca. Ouvir as mulheres, alinhar-se com as mulheres, não significa inverter uma relação de dependência tradicional, mas abrir a possibilidade para um diálogo no qual a própria diferença é posta em jogo. A diferença constitui-se, sobretudo, em jogo ético-político renegociado em toda relação entre homem e mulher, em nível individual ou coletivo (Collin, 1992).

Espacialidade

Neste texto, já ressaltamos a questão temporal como característica fundamental das relações de gênero: sua mutabilidade no tempo. Por exemplo: a docência era uma tarefa fundamentalmente masculina nos inícios da profissão, na Europa. Quando nos defrontamos com estas mudanças temporais no exercício de uma profissão, é importante observar quais foram os fundamentos que deram origem a tal mudança, pois exprimem novas formulações político-culturais das relações entre os gêneros.

Ressaltamos também a questão espacial (no sentido da geografia humana) porque é outra característica fundamental das relações de gênero: sua mutabilidade no espaço. Por exemplo: grande parte das atividades da construção civil é exercida exclusivamente por homens na maioria dos países, exceto na Índia, onde as mulheres trabalham normalmente neste setor. Quando nos defrontamos com essas diferenças espaciais no exercício de uma profissão, é importante observar quais são os fundamentos que justificam uma ou outra divisão sexual do trabalho, pois exprimem diferentes formulações culturais das relações entre os gêneros.

... provavelmente somos muitas as pessoas que, sem ter conexão profissional alguma com a geografia, o urbanismo ou a arquitetura, (...) sentimos o peso dos eixos espaço/temporais na organização de nossas vidas e no planejamento ou imaginação de nossos projetos futuros (Ballesteros, 1986, p. ii).

Na abordagem clássica da Geografia prevaleceu um uso cartográfico do conceito de espaço, considerado em seu aspecto descritivo, geométrico. Por este enfoque, pretendia-se responder prioritariamente à pergunta "Onde?" A partir dos anos 50, o

¹¹ O termo *patriarcado* foi utilizado pela primeira vez em princípios dos anos 70, com um sentido diferente daquele outorgado pela Antropologia, por Kate Millett, no seu livro *Sexual politics*. Este enfoque, que inaugurou a teoria feminista radical, considera que a causa básica da opressão das mulheres é o patriarcado, entendido como um conflito sexual transistórico que os homens haveriam solucionado a seu favor, controlando os corpos, a sexualidade e os processos reprodutivos das mulheres (ver Castells, 1996).

¹² Nesta instância de interlocução, o feminismo deveria ser entendido "no como una entidad claramente definible, sino como un lugar donde las diferencias entran en conflicto y se unen, donde los intereses comunes están articulados y contestados, donde las identidades consiguen estabilidad temporal, donde se hace la política y la historia" (Scott, 1997, p. 111).

conceito de espaço passou a ser formulado como produto social. Os geógrafos que se preocupavam com o social tentaram uma reformulação paulatina do conceito cartográfico de espaço, relativizando-o e analisando-o enquanto continente e conteúdo. Por sua vez, o enfoque espaço-temporal – a cronogeografia – reforçou a visão do espaço como produção social.

O conceito de produção social do espaço é uma categoria acalentada pela "revolução das esquerdas", e surge como sintoma de desencanto em face da incapacidade da Geografia tradicional de dar resposta aos problemas da época. O espaço constitui-se então testemunho das tensões entre os diferentes componentes do social, entendendo as relações espaciais como manifestação das relações sociais de classe sobre os espaços geográficos. Este movimento crítico dedicou-se à problemática das desigualdades sociais, postulando que a Geografia deveria deixar de ser uma ciência neutra. Desta forma, não deveria promover a consolidação de mitos que servissem para legitimar situações de dominação e injustiça, mitos incorporados de maneira sutil nas análises sociais e políticas por meio da linguagem e das conceituações.

Por sua parte, as acadêmicas feministas começaram a contribuir para a construção de uma Geografia que pudesse dar conta das relações sociais de gênero. Para elas, o espaço é considerado como uma variável importante na compreensão das trajetórias pessoais e coletivas das mulheres, enquanto suporte vital. Por este ponto de vista, é interessante destacar as diferenças no uso do espaço de acordo com o gênero, assim como a freqüentação desigual dos espaços exteriores e interiores em função da divisão sexual do trabalho. Dois exemplos deste tipo de reflexão podem ser analisados em Valle (1997) e Booth, Darke e Yeandle (1998).

A geografia do gênero ou geografia feminista interessa-se pelo estudo das desigualdades socioespaciais-ambientais derivadas dos diferentes papéis culturalmente designados aos homens e mulheres. A geografia feminista denuncia a confusão entre a experiência espacial masculina e a experiência espacial da totalidade da humanidade, com o intuito de explicar os comportamentos espaciais diferenciados. Pesquisa as diferenças quanto às formas de utilização dos espaços, os modos de

acesso e permanência nos diversos espaços sociais de uns e de outras. Com a finalidade de compreender a distribuição assimétrica e a discriminação em razão dos gêneros, a geografia feminista propõe uma análise integrada da esfera de produção (geografia econômica) e da esfera de distribuição e consumo (geografia social). Este tipo de investigação dá conta, por exemplo, da apropriação diferenciada por parte de homens e mulheres do espaço público e do espaço privado, ou da incorporação segmentada das mulheres nos mercados de trabalho.

Demarcação pendente

A exclusão das mulheres na construção dos saberes legitimados tem sido criticada a partir das diferentes posturas do feminismo acadêmico. O caráter androcêntrico do conhecimento científico pode ser analisado em duas vertentes: a excludente e a inclusiva. A primeira estabelece-se historicamente ao negar-se o acesso à produção, circulação e apropriação do conhecimento científico por parte da metade da humanidade: as mulheres. A segunda vertente, o androcentrismo inclusivo, manifesta-se a partir da incorporação das mulheres nos espaços de produção, circulação e apropriação do conhecimento científico (principalmente na academia), permanecendo, no entanto, a omissão com respeito à condição sexuada do/a sujeito que constrói o conhecimento e das mulheres como objeto de estudo, ou seja, desconhecendo o enfoque de gênero no conteúdo e na metodologia da produção científica. Ambas as vertentes do androcentrismo científico estão intrinsecamente articuladas, sendo que uma fica incompreensível sem a outra. Aqui elas serão tratadas separadamente em função única dos objetivos analíticos e expositivos.

Primeiramente trataremos da análise do androcentrismo excludente, ou seja, do acesso à produção, circulação e apropriação do conhecimento científico por parte das mulheres. A Filosofia, a Ciência Política, a Sociologia, a Antropologia, a História e as Ciências da Educação constituem âmbitos particularmente férteis para a reflexão sobre as relações sociais de gênero, porque o entrecruzamento permite analisar de que maneira os diversos tipos de agrupamentos sociais têm acesso aos diferentes

modos de produção, circulação e apropriação de saberes, e de que maneira os saberes se articulam com as diferentes formas de exercício do poder na sociedade.¹³ Entre as instituições educativas, a universidade tem um lugar destacado devido à sua articulação com o espaço público, especialmente com os mercados de trabalho e com a participação política.

Os Estudos de Gênero pouco têm se ocupado das acadêmicas e das profissionais (ver, entre outros estados da arte: Feijoo, 1989; Corvalan, 1990; Rosemberg, 1994; León, 1994). Problemas mais agudos em relação à pobreza e à marginalidade femininas, assim como políticas de fomento específicas desenvolvidas por parte dos organismos internacionais, têm delimitado temas e grupos de interesse prioritários, como gravidez na adolescência, trabalho feminino no mercado informal, ou a situação das mulheres na zona rural, das meninas de rua, das mulheres de setores populares urbanos, entre outras questões.

Algumas pesquisadoras, afirmando que a base da discriminação das mulheres define-se já na infância e por meio dos processos de socialização genericamente diferenciados, preferem ocupar-se da educação familiar e escolar. Outras opinam que as universitárias possuem ferramentas para lutar por seus próprios meios em defesa da igualdade. Finalmente, para um grupo muito reduzido de pesquisadoras, a problemática das mulheres universitárias e profissionais resulta em foco de interesse privilegiado, porque elas delimitariam uma importante ruptura no que se refere à feminização do mundo público e às relações das mulheres com o poder e o saber.

O conjunto de mulheres acadêmicas e profissionais pode ser enquadrado sob o conceito de "elite discriminada".¹⁴ Trata-se de um grupo duplamente isolado, tanto da elite masculina como da massa feminina, e dominado, por estar limitado a pequenas porções de poder que a elite masculina cede a partir de insistentes pressões: "Elites discriminadas é a denominação paradoxal em que condensamos a forma peculiar pela qual uma minoria de mulheres chega ao poder e as regras sociais que devem cumprir para exercê-lo" (León, 1994, p. 19).

O estudo das elites femininas tem uma relevância especial, dado estas mulheres constituírem uma espécie de espelho onde se reflete o fato estranho que é o rompimento de códigos culturais tradicionais, ou

seja, a existência de mulheres com poder manifesto:

Se o poder é masculino (o que parece uma constante generalizada nas mais diversas sociedades), se é exercido com uma clareza que confere a este fato social *quase* a certeza de uma lei física (para mais poder, menos mulheres), seria preciso questionar este estranho fenômeno que é a existência de minorias de mulheres com poder, indagar sobre a natureza e *quantum* deste poder e se realmente o têm e, sobre tudo, seria preciso indagar de que modos chegaram a formar parte do poder, por quais vias fazem parte da elite (Ibid, p. 39).

Estudar a elite das acadêmicas e profissionais nos ajuda a pensar sobre o alcance das mudanças sociais registradas nas relações de gênero, no grau de resistência do monopólio do poder masculino e no polimorfismo da discriminação. Estas mulheres têm traduzido o capital social e cultural que o modelo tradicional lhes negava em espaços de articulação e integração, assim como em formas específicas de exercício do poder. Sem dúvida, isto não tem sido fácil e não significa que, para este grupo de mulheres, a discriminação tenha deixado de existir.

Origens da problemática

Uma análise preliminar da relação histórica entre as mulheres e as instituições universitárias é necessária para a compreensão das origens da discriminação na Academia. As primeiras universidades criadas na Europa, no transcurso do século 12, foram as de Bolonha e Paris, que permaneceram fechadas para as mulheres até o século 19.¹⁵ A primeira a admitir mulheres como estudantes foi a de Zurique, em 1865, e a última, a da Prússia, em 1908. O ingresso das mulheres nos estudos universitários e no exercício profissional constituiu-se duro combate para as europeias (católicas, judias e protestantes), combate esse que não foi vitorioso até que se passassem oito séculos da criação da universidade.

Os que se opunham à educação superior para as jovens utilizavam todos os argumentos tradicionais: esta educação as debilitaria como futuras mães; seus corpos frágeis se "degenerariam" com o uso demasiado do cérebro; as mulheres haviam

¹³ Algumas obras de referência recentes, nas diferentes disciplinas mencionadas: Filosofia – Amorós (1997); Ciência Política – Castells (1996); Sociologia – Duran (1996); Antropologia – Narotzky (1995); História – Lavrin (1998); Ciências da Educação – Acker (1995).

¹⁴ Segundo a Real Academia Española (1992), *elite* é um grupo seleto ou reitor.

¹⁵ Bowen assinala como antecedente a existência de uma Escola de Medicina em Salerno, no século 11. Cita uma fonte de 1059, em latim, que refletia a fama da mencionada escola. A dita fonte destaca alguém versado em ciência médica, cujos conhecimentos só poderiam ser igualados em Salerno por uma mulher muito douta. Bowen (1986, p. 160) afirma: "Y esta mujer, sobre la que no se sabe nada más, parece haber sido legendaria".

nascido para viver subordinadas (Anderson, Zinsser, 1992, p. 215-216).

Nas academias científicas europeias ocorreu algo parecido, já que seus integrantes eram escolhidos pelos catedráticos:

Nem a astrônoma Maria Winkelman, nem a matemática Sophie Germain, nem mesmo a ganhadora por duas vezes do Prêmio Nobel de Química, Marie Curie, já em 1911, foram admitidas. Curie, depois de grandes discussões no Comitê Secreto, foi recusada pelo fato de ser mulher. Alguns membros da Academia consideravam que a admissão de uma mulher era suficientemente importante para justificar uma sessão plenária das cinco Academias que constituíam o Instituto da França. A sessão não chegou a tratar o tema e Curie não foi admitida. Até 1979, trezentos anos depois da constituição da Academia, quando já não era uma instituição de poder, não se dá a admissão de uma mulher como membro de pleno direito da Academia de Ciências de Paris (Pairo, 1997).

Esta prolongada luta teve como contexto geral a denominada "Querrelha das Mulheres", que foi o primeiro debate documentado entre homens e mulheres acerca da natureza e do valor das mulheres na sociedade. Iniciada na França, esta "Querrelha" logo se ampliou a toda Europa. No princípio, não se debatia a igualdade dos homens e das mulheres; mas as mulheres, sim, discutiam a visão masculina da identidade feminina e reivindicavam o acesso ao saber legitimado: as posições mais essencialistas argumentavam que era necessário permitir o acesso das mulheres ao saber legitimado para que melhor cumprissem suas funções específicas; enquanto as posições mais racionalistas entendiam que as mulheres tinham capacidades semelhantes às dos homens e condições de acesso ao dito conhecimento.

Participaram da Querrelha eruditos e eruditas das cortes, universidades, salões e círculos científicos, durante quase 300 anos (séculos 14 a 17). Destacaram-se neste debate as contribuições de sua iniciadora, Christine de Pisan (1364-1430?) – primeira escritora profissional na França –, e do cartesiano Poullain de la Barre (1647-1723). A importância deste debate para a história da relação entre os gêneros é de tal magnitude que algumas historiadoras datam o

início do feminismo por esta "Querrelha" (Kelly, 1984).

A "Querrelha das Mulheres" foi um processo importante na história das relações entre os gêneros, por três motivos: em primeiro lugar, porque, pela primeira vez, algumas mulheres instruídas puderam documentar suas opiniões sobre o significado de ser mulher; em segundo lugar, porque, para se referir à condição de ser mulher, se apoiaram em sua própria existência e na consciência de si mesmas, denunciando o princípio de autoridade vigente na ciência, o qual não era nada mais nada menos que o princípio de autoridade masculina; em terceiro lugar, porque, por meio deste debate, as duas formas extremas de se conceber a relação entre homens e mulheres, o feminino e o masculino, pode ser explicitada: uma de caráter essencialista, que postula uma diferença sexual natural e imutável,¹⁶ e outra de caráter racionalista, que postula uma diferença de gênero construída social e culturalmente.

Por intuição ou conhecimento de causa, as pioneiras universitárias fizeram incursões em novos espaços, transgredindo as fronteiras de territórios tradicionalmente masculinos. Começaram, assim, a quebrar um mito que se havia mantido por séculos: o que rezava que não cabia às mulheres ter acesso aos espaços públicos, aos saberes socialmente legitimados, nem às profissões de maior prestígio ou melhor remuneração, pelo simples fato de serem consideradas futuras mães e esposas.

Outra temática importante na hora de analisar o ingresso das mulheres na universidade ao final do século 19 é a co-educação.¹⁷ Não se tratava apenas de um "imaginário social" atuando contra os interesses das pioneiras universitárias, pressionando para dissuadi-las. Burlas e agressões concretas por parte de estudantes e docentes não foram uma exceção (ver Anderson, Zinsser, 1992). Estas pressões não foram simplesmente uma excentricidade do século 19, já que continuam até o século 20 apesar do avançado processo de incorporação das mulheres nas universidades, como é possível deduzir de informe elaborado pela Unesco, com base em *enquete* respondida por 89 países do mundo em 1965.¹⁸

A falta de modelos de referência foi um verdadeiro obstáculo para as primeiras universitárias e profissionais. Um dos principais problemas foi a necessidade de romper

¹⁶ Fraisse (1996) distingue os conceitos de *diferença sexual e diferença dos sexos*. O primeiro é um pressuposto filosófico que consiste na afirmação ontológica ou psicológica de uma diferença, o ponto de partida de uma filosofia do feminino (ao modo de Irigaray, 1998). O segundo remete à historicidade como representação antinatural do fato da diferença. A historicidade da diferença dos sexos implica uma representação da diferença sujeita às transformações das posições e posturas dos homens e das mulheres no curso da história (ao modo de Agacinski, 1998).

¹⁷ As acadêmicas feministas distinguem *co-educação* e *educação mista*. Educação mista é a que se aplica a meninos e meninas de maneira conjunta, mas que produz e reproduz estereótipos de gênero, tomando como parâmetro de "normalidade" os conteúdos da masculinidade. A verdadeira co-educação seria um tipo de educação simultânea e não-sexista (Subirats, 1994). Apesar desta especificação, manteremos a utilização do termo co-educação para indicar o ensino que ocorre de maneira conjunta ou simultânea, porque muitos dos políticos e pedagogos da época como de agora entendem da mesma forma.

¹⁸ "Entre los países latinoamericanos, cuya mayoría ha adoptado la enseñanza superior mixta, se destacan México, que dispone de tres universidades destinadas a mujeres, y Bolivia, Guatemala y Uruguay, donde existen también varios institutos reservados a ellas. La Argentina indica, entre otros motivos de esta separación de sexos, factores de carácter tradicional" (Unesco, 1967, p. 8).

com os valores e modelos femininos recebidos pela de socialização prévia, como também com os que foram reforçados durante a etapa universitária, a partir do conhecimento científico da época. Estes valores e modelos enfatizavam a dependência, a fragilidade, a passividade feminina, constituindo-se características totalmente opostas às requeridas no trabalho universitário e profissional, que é centrado na autonomia intelectual, sendo também contrários aos imperativos de êxito no mundo público.

Desta maneira, ao entrar no mundo público pelo caminho da inserção universitária (e também política e profissional), as mulheres tiveram que fazer coexistir em sua vida cotidiana duas lógicas e espaços de poder contrapostos: mundo público e mundo privado (Fernández, 1993). Trata-se de dois tipos de espaços especialmente contrastantes, com lógicas, critérios de avaliação e prioridades completamente dessemelhantes, que exigem formas de pensar, sentir e atuar diferenciadas:

As mulheres têm tido acesso a espaços do mundo público há poucas décadas, e isto significa que o treinamento que tiveram para o desempenho nestes papéis é notavelmente menor que o dos homens. Questões como: conhecimento das regras de jogo para apresentação em concurso para preenchimento de cargos, treinamento no exercício de funções de poder, de liderança, aprendizagem sobre administração de dinheiro, salários, honorários, etc., treinamento para atuação competente em espaços regidos por valores que não os do mundo afetivo-emocional, etc., constituem conjunto de esforços que a maioria das mulheres faz quando decide sair de casa e ir trabalhar fora. Tudo isto independentemente do desempenho do trabalho em si, de sua preparação para o mesmo, e da energia e esforço investido nele (Kohen, 1994, p. 166).

Trajетórias universitárias diferenciadas¹⁹

Não obstante os avanços registrados na Europa e na América nos últimos 50 anos no que se refere às oportunidades educacionais das mulheres, seu ingresso na universidade não foi homogêneo, havendo umas poucas áreas ou disciplinas

científicas com notável concentração de mulheres e outras múltiplas com concentração de homens, refletindo forte associação com modelos culturais vigentes. Observa-se a tendência de agrupamento das alunas universitárias em disciplinas vinculadas aos serviços, como são as profissões das áreas de Comunicação, Educação, Humanidades e Saúde. As carreiras mais fortemente vinculadas à produção, como as Ciências Agropecuárias e as Engenharias, permanecem com o corpo discente fundamentalmente masculino.

O enorme salto educativo dado pelas mulheres em matéria de educação superior nas últimas décadas não modificou significativamente suas escolhas disciplinares. Alguns autores afirmam que os antigos guetos masculinos (como Veterinária) estariam se transformando em disciplinas neutras do ponto de vista da composição dos alunos em relação ao sexo. Outros cursos estariam passando pelo processo de feminização (Medicina). Engenharia e Agronomia se mantêm masculinizadas. Sem dúvida, as carreiras e especialidades que se feminizaram mais cedo (como Educação) conservam este caráter. Este fenômeno indicaria que nem todas as carreiras transformam-se em direção a um equilíbrio quanto à composição sexual (ver, entre outros estudos: León, 1994; Mosconi, 1998; *Revista Iberoamericana de Educación*, 1994).

Mulheres e homens realizam trajetórias educativas diferenciadas, com saídas profissionais diversificadas. Os acessos ao saber são socialmente orientados para mulheres e homens. O lugar social que as mulheres e os homens têm ocupado na academia e no mundo profissional por meio dos estudos superiores e profissões, os territórios "corretos" que umas e outros têm habitado e as situações que condicionam suas "escolhas" adquirem assim uma relevância particular.

Sem dúvida, as interpelações produzidas pela experiência familiar, o discurso escolar, os meios de comunicação social, entre outros aspectos, são capazes de criar identificações e de fundar imaginários profissionais e de trabalho, inclusive de gerar expectativas de "êxito" ou "fracasso" que influem nas escolhas. Os sujeitos não enfrentam uma decisão pela primeira vez de forma isolada. Isto implica contemplar a inserção dos processos de autoconstrução de sujeitos em redes de maior alcance, ou seja, no conjunto de instituições, formações

¹⁹ Preferimos utilizar o conceito de trajetórias educativas diferenciadas e não o de "circuitos", conceito tradicionalmente utilizado nas Ciências da Educação, porque, em oposição ao que ocorre com a segmentação educativa baseada na condição socioeconômica (enfoque pelo qual seria válido falar de circuitos diferenciados constituídos por instituições educativas de diferente qualidade e prestígio), homens e mulheres de condições socioeconômicas semelhantes se integram às mesmas instituições, mas de maneira heterogênea, demandando carreiras e especialidades diversas, espaços de produção e exercício de poder diferenciados.

e condicionamentos sociais, econômicos, culturais e, especificamente, de gênero.

Mosconi indaga de que maneira as relações de gênero instituem-se na sociedade e como influenciam o vínculo com o saber. Saberes distintos são transmitidos a públicos distintos em correspondência com as divisões sociais e sexuais do trabalho. Há, portanto, divisões do saber quanto ao gênero. Neste sentido, são as próprias relações de gênero que configuram os campos do saber (Mosconi, 1998).

A pergunta "estudar para qual carreira?" supõe a escolha de um recorte de problemáticas, de determinados "objetos teóricos e empíricos", de campos de saber ligados a distintas áreas disciplinares que são valorizadas como "femininas" ou "masculinas" e demarcadas de maneira desigual pela sociedade. A posição sexuada do sujeito que decide, os estereótipos sexuais socialmente atribuídos a mulheres e homens,²⁰ a feminização e feminilização de determinadas carreiras,²¹ as formas de discriminação explícitas ou sutis, a autodiscriminação no acesso, a permanência ou egresso da universidade conforme o sexo, o androcentrismo no conhecimento científico, os códigos e lógicas das esferas pública, privada e social não são questões alheias às políticas de orientação vocacional e de difusão dos estudos superiores, que precisam ser mudadas.

Mesmo quando um texto ou discurso não é portador da totalidade do sentido, porque este se completa nos processos de circulação e recepção, consideramos que nele aparecem cristalizações de significados relativos a tradições acadêmicas, imaginários profissionais, valorizações éticas, etc., que se entrecruzam – nem sempre de modo harmônico – em um discurso institucional particular que impregna e é impregnado pelas relações de gênero. Estas significações permanecem inscritas em um espaço de articulação das expectativas sociais, que, embora desafiado e disputado por outras instituições (que propõem outros imaginários de êxito ou progresso), mantêm um lugar dominante entre as representações coletivas; este espaço é a universidade, instituição educativa que é tanto atravessada pelas relações de gênero como por elas constituída.

Os estudos universitários onde a presença feminina é maior conduzem, em linhas gerais, a profissões pouco valorizadas no mercado de trabalho, que redundam em

salários menos vantajosos para as mulheres.²² Alguns autores assinalam o contrário, ou seja, que as profissões perdem seu prestígio ao se feminilizar, já que este processo acrescenta seus efeitos à desvalorização dos títulos pela diminuição da "raridade social", quer dizer, pela massificação dos títulos universitários. Para além da discussão sobre a origem da perda de prestígio das profissões, fica claro que as mulheres são maioria naquelas carreiras e profissões com menor prestígio no mercado de trabalho e na academia, e que, portanto, a discriminação das mulheres no âmbito acadêmico e profissional mudou de direção: ela não se efetua mais pela limitação no ingresso, mas pela transferência a seu interior.

Em relação à participação das mulheres na docência dos diferentes níveis educativos formais, o mesmo fenômeno reproduz-se em todos os países: a participação feminina na docência é maior quanto menor for o nível educativo em questão. Assim sendo, o nível superior do sistema educativo formal é o de menor presença feminina no corpo docente.

Já assinalamos a existência de três formas de controle ou discriminação nas instituições acadêmicas: a discriminação manifesta, referente a regras e códigos pensados para salvaguardar e proteger espaços de poder; a discriminação encoberta, que se refere às idéias assumidas informalmente sobre a constituição da atividade acadêmica e do comportamento válido em seu interior; e a autodiscriminação, que é uma espécie de vigilância interna aprendida para assegurar que nos comportemos dentro dos parâmetros delimitados pela discriminação manifesta e encoberta. Essas formas de controle nas instituições acadêmicas explicitam-se em momentos ou espaços particularmente propícios, como são os conflitos cotidianos, as estruturas de poder masculinizadas e a institucionalização da experiência masculina como parâmetro de normalidade (aspecto especialmente visível na hora de substanciar concursos ou de medir a "produtividade" para a estipulação de categorias do pesquisador).

A discriminação manifesta, ou seja, a exclusão das mulheres das cátedras e das academias, não se explicitaria hoje como anteriormente, dado que em nossas sociedades prima o valor da igualdade (ao menos no discurso jurídico-formal). Sem dúvida, as mudanças sociais são lentas, e persistem formas encobertas e parciais de discriminação sexual. Para citar um exemplo:

²⁰ *Esteretipos sexuais* provém das palavras gregas *estereós* e *typos*. A primeira significa sólido e a segunda, molde ou modelo. Os estereótipos são preconceitos sobre grupos humanos, que se aplicam às pessoas, mesmo sem conhecê-las. Por exemplo: "as mulheres são fracas e os homens são fortes"; "as mulheres são sensíveis e os homens são violentos". Os estereótipos baseados no sexo promovem a imitação de certos modelos rígidos para as mulheres e outros, igualmente rígidos, para os homens.

²¹ Na literatura especializada, aparecem dois significados para o conceito de *feminização* das profissões e ocupações, a que correspondem metodologias e técnicas diferentes para a coleta e análise de informação: *significado quantitativo ou feminilização*: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino, na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos; *significado qualitativo ou feminização*: alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época; seu impacto é avaliado pela análise do discurso. Presume-se que exista uma relação intensa entre o acesso massivo de mulheres a uma profissão ou ocupação (feminilização) e sua transformação qualitativa (feminização). À medida que aumenta a presença feminina, diminuem as remunerações, a ocupação passa a ser considerada pouco qualificada e decai o prestígio social da profissão (Yannoulas, 1996).

²² Uma temática conexa diz respeito ao vínculo real e imaginário das mulheres com o dinheiro (ver Borderías, Carrasco, Alemany, 1994).

a *National Science Foundation* mostrava, em seu informe de 1984, que os salários anuais das cientistas e engenheiras não alcançavam 80% dos salários masculinos para a mesma categoria. Apesar das desigualdades salariais poderem ser parcialmente justificadas com base na experiência profissional historicamente acumulada – de maneira individual e coletiva – pelos homens, quase a metade da diferença salarial entre homens e mulheres na ciência permanece sem explicação, a não ser pelos fatores de discriminação (Acevedo, 1994).

A discriminação encoberta apresenta-se no âmbito acadêmico de diversas maneiras. A principal toma a forma de postergação das candidatas à titularidade da cátedra ou aos cargos de coordenação ou chefia de pesquisa com base em fatores extra-acadêmicos. Os homens, segundo Leon (1994, p. 51), acumularam um excedente de valorização que os dota de autoridade e que pode definir o resultado final de um concurso:

O excedente de valorização masculina acumulado por um candidato hipotético (pelo simples fato de ser homem) e que, sem dúvida, falta à candidata, funciona em várias vertentes: a) a socialização diferenciada masculina já lhe proporcionou desde a infância esta valorização superior e subsequente autoridade; b) qualquer tribunal profissional é composto em sua quase totalidade por homens, produzindo-se assim uma afinidade de pautas culturais entre examinando e examinadores; e c) o fato de ser homem *per se* dota o candidato de autoridade, incrementa seu papel, enquanto que a situação de novidade que é a de uma mulher em situação de exame profissional, no melhor dos casos, produz curiosidade, surpresa ou dúvida, que às vezes pode até jogar a seu favor por valor que possa ser atribuído ao exótico, embora não produza uma situação neutra, nem o automatismo de autoridade que a violência simbólica que acompanha a masculinidade cria por si.

Com esse mecanismo, o androcentrismo científico articula-se especialmente: uma hierarquia não explícita que sanciona os temas do conhecimento como dignos ou indignos, relevantes ou secundários, nobres ou não, e da mesma forma com as metodologias de pesquisa como apropriadas ou inapropriadas. Por esta via elimina-se uma grande parte da prática social como objeto de investigação.

No caso das denominadas ciências duras e de saúde, também opera o tema do androcentrismo científico: por exemplo, a obsessão masculina com a genitalidade e sexualidade feminina como fonte e motor das diferenças fisiológicas e psicológicas entre homens e mulheres.

O androcentrismo científico também se manifesta nos critérios de avaliação para acesso às categorias de pesquisador principal ou professor titular. Um dos critérios não discutidos é o da "produtividade", baseado na quantidade de pesquisas e publicações realizadas pelo candidato. Esta produtividade geralmente não leva em consideração o ciclo vital da candidata, porque o costume é pensar em relação à carreira profissional ideal dos homens, sem interrupções que alteram seu padrão de produtividade a partir de mudanças produzidas pela reprodução biológica e cultural da família.²³

Outro âmbito de expressão da discriminação encoberta pode ser examinado no processo de ocupação de cargos na estrutura de governo das universidades. Segundo Estela Lopez (1994), o Directorio de Rectoras, Vicerrectoras y Decanas da Organização dos Estados Americanos para o ano de 1993 indicava a existência de 35 reitoras ou presidentas de universidade (públicas e privadas) e 55 mulheres em outros postos (vice-reitoras e decanas), para toda a América. No Brasil, por exemplo, havia nove reitoras, representando 1% dos cargos; nos Estados Unidos havia 348, quer dizer, 12% dos cargos. Nesse mesmo ano, na Argentina, não havia nenhuma reitora.

Além disto, a autora destaca que, em sua maioria, as reitoras ou presidentas representam freqüentemente instituições católicas que aceitam apenas alunas mulheres, e que é preciso levar em conta que as instituições de educação superior dirigidas por mulheres não são as universidades mais tradicionais, mas as de fundação mais recente. A situação na América não varia muito do resto do mundo.

Os mecanismos de discriminação baseados em fatores extra-acadêmicos explicam como, em círculos de alta qualificação profissional onde os *curriculum vitae* masculinos e femininos são tratados, em princípio, em igualdade de condições, os homens continuam obtendo as maiores e melhores vantagens profissionais, enquanto as mulheres constituem-se elites discriminadas. Ou, dito de outra maneira, na universidade, onde as mulheres deveriam ter

²³ *Reprodução social e cultural*: atividades domésticas não-remuneradas, realizadas geralmente por mulheres, relacionadas à reprodução, material ou simbólica, das pessoas (alimentação, saúde, educação, etc.).

êxito garantido pelo fato de "serem especialmente dotadas para o ensino", como por tratar-se de instituição meritocrática, por definição, as mulheres encontraram-se e encontram-se em desvantagem.

Os fatores extra-acadêmicos podem ser entendidos a partir da socialização diferencial ou pela incorporação tardia e maciça das mulheres nos círculos acadêmicos. Mas é preciso analisar também a história da instituição universitária, que foi construída excluindo explicitamente as mulheres em seu conjunto. Além disto, é preciso investigar qual tem sido a prática de centros universitários específicos, onde se pode observar com maior nitidez as tensões entre as disciplinas (normalmente associadas a um gênero específico), os conflitos entre o núcleo fundador e o acesso das mulheres, entre outros aspectos.

Para finalizar estas primeiras reflexões sobre as mulheres e o acesso ao saber legitimado e à atividade acadêmica e profissional, não podemos esquecer a tensão ou contradição presente nos Estudos de Gênero na hora de avaliar as continuidades e descontinuidades na experiência das mulheres como coletivo social. Se, por um lado, se destaca o "progresso" relativo realizado em algumas áreas ou perspectivas, dois fenômenos negativos tornam-se preocupantes:

- a invisibilização dos processos de discriminação e sua plasticidade, devido à constante deslocar-se ou desarticular-se;
- a separação, cada vez mais profunda, entre as próprias mulheres (com base principalmente nas condições socioeconômicas), no que se refere aos bens culturais, aos bens econômicos e ao poder.

Assim mesmo, é necessário ressaltar uma vez mais que tanto os "avanços" como os "retrocessos" devem ser considerados de maneira historicamente contextualizada.

Meritocracia, autoridade e poder acadêmico

O tema do poder e da democracia é caro às Ciências Sociais (ver, entre outros, Giddens, 1993) e aos feminismos (ver, entre outros, Castells, 1996). Desde suas origens, baseadas no sufrágio de final do século 19, as feministas militantes e acadêmicas procuraram ampliar o protagonismo

das mulheres na democracia contemporânea, por meio de diversos mecanismos, ora sucessivos, ora sobrepostos ou paralelos.

Na última década do século passado, os resultados alcançados obrigaram a uma nova reflexão sobre a participação das mulheres no poder, só que, desta vez, a partir de um enfoque qualitativo. Surgiram dois tipos de questões-chave, que estabeleceram os rumos da terceira estratégia:

- é o número de mulheres que garante uma formulação de políticas públicas em prol das mulheres como coletivo social? Isto é: quando as mulheres participam da política, defendem os interesses das mulheres?
- é possível que o ingresso maciço de mulheres na política contribua para modificar as estruturas e mecanismos masculinizados da política? Isto é: a feminilização da política contribui à sua feminização, alterando a própria prática política?

Enquanto as perguntas sobre a igualdade numérica e a qualidade da participação das mulheres nos sistemas políticos de governo já obtiveram relativo consenso cultural, perguntas semelhantes colocadas no âmbito acadêmico geralmente produzem uma profunda irritação ou são ridicularizadas. O resultado final é a falta de debate em torno da distribuição e tipo de poder acadêmico manifesto de mulheres e homens nas universidades, academias, centros de pesquisa, órgãos científicos do Estado, entre outros espaços públicos de produção, circulação e apropriação de saberes.

O desmonte deste tipo de respostas e resultados resulta muito difícil, por diversas causas. Aqui faremos referência às duas mais relevantes. Em primeiro lugar, nos dizem que já somos muitas as alunas e docentes nas universidades argentinas e do mundo, e se é assim, que mais queremos?

A democracia liberal costuma considerar que esta promessa [de igualdade política] está suficientemente cumprida com o sufrágio universal e com a possibilidade, igual para todas as pessoas, de candidatar-se às eleições, mas com isto desconsidera as condições sociais e econômicas que tornariam esta igualdade efetiva. Mesmo deixando de lado questões de gênero e raça, nosso acesso desigual ao conhecimento, à informação e à formação política que nos faz politicamente (e não apenas socialmente) desiguais (Castells, 1996, p. 81).

Em segundo lugar, nos dizem que o setor acadêmico seria supostamente regido por uma meritocracia neutra quanto ao gênero, baseada nas realizações objetivas das pessoas, sem se importar com o sexo:

Em verdade, devemos saber que a meritocracia tem seus riscos. Primeiro, não há critério uniforme de mérito; segundo, não há um ponto equânime desde o qual o mérito seja reconhecido ou retribuído. Portanto, ainda que em uma situação ideal meritocrática as mulheres sejam favorecidas, como essa situação não existe, medidas de discriminação positiva são sempre necessárias simplesmente para que se produza a justiça como ponto de partida. (...) De outras tramas estamos excluídas *a priori*. Dos três gêneros de poder real reconhecidos – o econômico, a *expertise* e a sabedoria –, nenhum é alcançado por meio de escalonamento. As mulheres seguimos carecendo de *auctoritas* e *potestas*, e a detenção do poder explícito continua nos sendo negada com uma resistência cultural muito maior do que poderíamos ter suposto. E há ainda outra fonte de resistência, neste caso própria, que cabe lembrar: nós mesmas não queremos perder entidade neste processo, é o que costumamos expressar às vezes quando dizemos "Não queremos ser como os homens" (Lopez, C., 1995, p. 55).

As medidas de ação positiva ou afirmativa normalmente são justificadas com o argumento de que pretendem compensar desvantagens atuais de grupos que historicamente tenham sofrido uma situação de desvantagem e subordinação.²⁴ Sem dúvida, isto não deve nos levar a pensar que se justificam pela necessidade de compensar algum tipo de "inferioridade", mas sim que:

... as políticas de ação afirmativa podem ser entendidas como mecanismos compensadores de preconceitos culturais nos padrões e critérios de avaliação empregados pelas escolas ou por empresários. Estes padrões e critérios de avaliação refletem, pelo menos até certo ponto, a vida específica e a experiência cultural dos grupos dominantes, brancos, anglo-saxônicos ou homens. Além disto, em uma sociedade grupalmente diferenciada, o desenvolvimento de padrões e critérios de avaliação totalmente neutros resulta difícil ou impossível, posto que a experiência cultural das mulheres, dos/as negros e dos/as latinos e as culturas

dominantes são em muitos aspectos irreduzíveis a uma medida comum. Portanto, as políticas de ação afirmativa ou positiva compensam o domínio de um conjunto de atributos culturais (Castells, 1996, p. 123).

A educação é um processo "genérico", quer dizer, uma prática social constituída por gênero e que por sua vez constitui gêneros. Por meio da educação, diversos tipos de identidades são produzidos (de gênero, mas também de nacionalidade, idade, socioeconômicas, raciais, entre outras). As relações e práticas educativas estão na base da constituição dos diversos tipos de sujeitos, como também produzem as formas pelas quais as instituições sociais são organizadas e percebidas. Neste sentido, é possível afirmar que a universidade, enquanto instituição educativa, não só constitui um espaço social privilegiado para a formação/contenção da juventude, como é, ademais, um espaço generificado, constitutivamente e instituintemente atravessado pelas relações de gênero (Louro, 1997; Yannoulas, 1997).

Como instituição que faz parte do sistema educativo, a universidade é um espaço socialmente diferenciador enquanto mecanismo de inclusão/exclusão (ter um título universitário não é o mesmo que não tê-lo), como também (e cada vez mais a partir da instauração dos atuais processos de avaliação universitária), por meio de mecanismos internos que classificam, ordenam e hierarquizam os corpos docente e discente, as disciplinas científicas, as instituições de nível superior, etc. Ao incorporar grupos sociais historicamente excluídos pelos processos articulados de massificação e feminilização dos estudos superiores, a universidade manteve e talvez aprofundou as desigualdades, por meio de sua organização, localização, currículos, regulamentos, sistemas de avaliação, categorizações, entre outros aspectos. Estas formas de expressão das desigualdades não afetam somente a relação entre homens e mulheres, mas também a relação entre as próprias universitárias.

Ao estabelecer juízos sobre o quê vale como conhecimento intelectual, os líderes acadêmicos se guiam mais provavelmente por conceitos de qualidade baseados em normas universais de competência. Assim, uma socióloga cujo trabalho é publicado em revistas acadêmicas

²⁴ Ação positiva ou afirmativa: trata-se da adoção temporal de medidas especiais – legislativas, administrativas, judiciais –, destinadas à promoção da igualdade de oportunidades, em diferentes âmbitos, para grupos historicamente discriminados. São ações corretivas que têm por objetivo corrigir as defasagens entre o ideal igualitário, consagrado nas normas e na legislação, e um sistema de relações sociais marcado pelas desigualdades e hierarquias. A discriminação positiva refere-se ao conjunto de medidas de ação positiva adotado como política pública, para uma transformação ampla e planejada, a fim de assegurar a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos e cidadãs (Centro..., 1996). A plataforma de ação aprovada em Beijing deu indicação precisa da importância das ações afirmativas (Conferência..., 1996).

dominantes terá uma maior probabilidade de conseguir incentivos acadêmicos que aquela socióloga cujo trabalho é publicado principalmente em revistas feministas ou interdisciplinares. (...) As medidas tradicionais de "excelência" favorecem indivíduos social, intelectual e ideologicamente semelhantes. (...) Aqueles professores que em sua pesquisa e cátedra desafiam standards normativos podem ser vistos como pouco desejáveis por seu trabalho escassamente ortodoxo; mesmo quando populares, não contribuem substancialmente para os critérios de qualidade acadêmica (Bensimon, 1995, p. 10).

Alinhamentos (des)orientadores? Espaços, fronteiras e empoderamento²⁵

A primeira questão que se coloca em face da situação das mulheres na academia é a que se vincula ao lugar ou espaço da disputa do poder. Ou seja, lutar a partir do interior ou ao longo da fronteira?

Qual seria uma política efetiva para as mulheres? Animá-las a não parar, a não se deter em sua trajetória até o poder, ou mudar de modelo (o modelo masculino), criticar os homens, criticar a masculinidade dominante, que para eles também é alienante, muito embora para as mulheres seja duplamente alienante? Por em pauta o modelo masculino, com toda alienação a que pode levar e que consiste essencialmente em viver a vida unidimensionalmente? Só poder, só política, só trabalho, só ambição, etc. Esta é a grande e penosa especialização masculina, sua glória e sua cruz (Cortázar, León, 1997, p. 74).

Pareceria que não existe um caminho único, e que é necessário/desejável encaminhar a luta por dentro, mas sem renunciar à transgressão e à luta de fronteiras:

É conveniente utilizar a imensa quantidade de tempo, esforço e tensão necessária para conduzir as lutas de ação afirmativa quando a raiz do problema se encontra fora da ciência, na organização das relações de gênero na sociedade e nos usos e significados da ciência em geral? Sim e não. Não, porque sozinhas estas estratégias não podem estabelecer a equidade para as mulheres dentro

da ciência (...). Sim, porque esta ação acarreta pequenos avanços, modifica algumas mentes, cria mais espaço para futuras gerações de mulheres, cria consciência de solidariedade política entre as mulheres (e os homens) que lutam por equidade (Harding, 1996, p. 213).

Pela abordagem da Psicologia, alguns autores e autoras defendem a construção de um novo modelo, o da androginia, no sentido de indicar a união do feminino e do masculino, uma forma alternativa de conceber-se os gêneros feminino e masculino, de cuja flexibilização surgiria um ser humano mais completo. Trata-se de um ideal cultural, que se traduz psicologicamente em forma mais plena e saudável de desenvolvimento pessoal. Pressupõe que o sujeito possa ir além dos limites impostos pelos estereótipos de gênero, que exceda à tipificação cultural feminina ou masculina (Jayme, Sau, 1996).

O desenvolvimento destes novos modelos não será espontâneo. Postulamos a necessidade de cursos especiais com grupos específicos de mulheres, em torno de técnicas e práticas que levem ao empoderamento. A palavra empoderamento refere-se à potencialização educacional e profissional das mulheres, aumentando seu nível de informação, aguçando suas percepções e evidenciando idéias e sentimentos comuns. Seu objetivo mais amplo é fortalecer as capacidades, habilidades e disposições para o exercício legítimo do poder.

É possível identificar um conjunto de práticas que facilitam o processo de empoderamento, como, por exemplo: apresentação de textos originais deliberadamente pensados sob o enfoque das relações de gênero; releitura de velhos textos que não foram escritos sob esse enfoque, mas que passam a ser lidos por esta ótica; análise da experiência pessoal pela reconstrução de histórias de vida. Destacam-se as técnicas de colaboração, cooperativa e interativa, com muito uso de diálogo, *role playing* (dramatização de papéis), redação de jornais, relato de casos.

Os saberes adquiridos e as habilidades desenvolvidas pelas mulheres em sua vida cotidiana e no âmbito de seu trabalho não costumam ser valorizados pela sociedade, já que carecem de instâncias de validação ou certificação específicas. Por exemplo: ocupações vinculadas ao serviço doméstico ou ao cuidado de idosos e crianças geralmente são desempenhadas com base em

²⁵ *Empoderamento* provém do inglês *empowerment* (Gore, 1996; Piuissi, Bianchi, 1996).

saberes e habilidades transmitidas de geração a geração dentro do lar, entre mães e filhas. O objetivo principal a ser alcançado pelas estratégias de empoderamento é a tomada de consciência e potencialização das próprias competências. Esta tomada de consciência vincula-se à visibilização das capacidades que as mulheres têm desenvolvido em face do desconhecimento e desvalorização social das qualificações femininas.

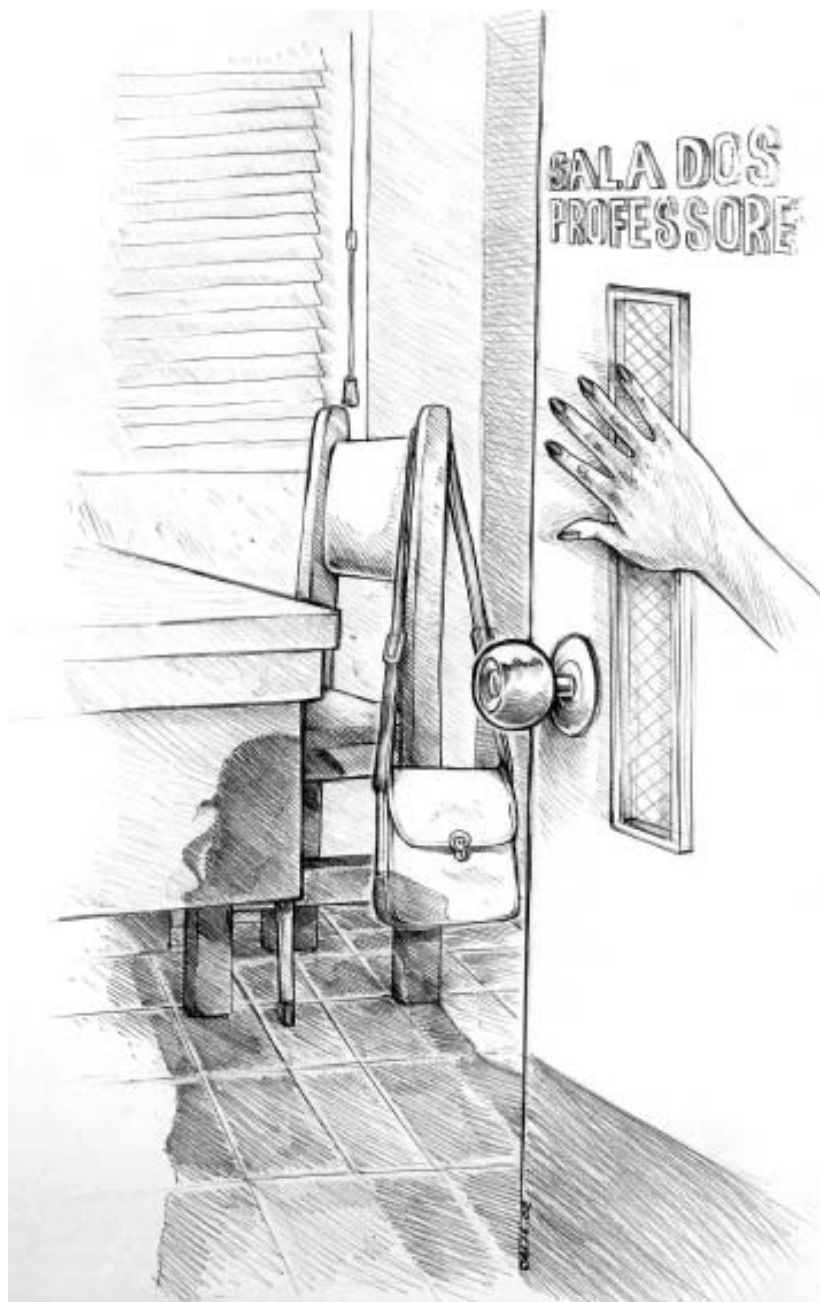
O objetivo do empoderamento não é construir uma sociedade de mulheres poderosas, porém isoladas, mas de contribuir para a construção de uma nova ordem científica e cultural, socialmente justa e politicamente democrática, em sentido mais amplo ou abrangente. Ou seja, uma ordem sem hierarquias nem privilégios baseados em estereótipos e estigmas absolutamente injustificados e nada científicos, que permita então a homens e mulheres que, de maneira conjunta, desenvolvam uma cidadania plena e produtiva.

Conhecimento científico e androcentrismo

Analisemos agora a outra vertente do androcentrismo científico: o androcentrismo incluínte, que, embora permita o ingresso das mulheres na atividade acadêmica, continua desconsiderando as relações de gênero quanto à metodologia de pesquisa e conteúdo do conhecimento científico.

No discurso lógico-científico em geral e, particularmente, no discurso das Ciências Humanas, o aporte das mulheres à construção da vida social, cultural e científica aparece silenciado e menosprezado. Desde a segunda metade do século passado, as acadêmicas feministas denunciam o androcentrismo na ciência como forma específica de sexismo. A análise feminista do conhecimento científico permitiu desvelar que o enfoque de uma pesquisa pela perspectiva masculina, e a posterior consideração dos resultados tanto válidos para homens como para mulheres, distorce o conhecimento científico ao modo do etnocentrismo.²⁶

Pelo modelo da ciência empírica, o cientista é um observador independente, que deve contar com a capacidade de minimizar qualquer relação afetiva e valorativa com o objeto de estudo. Na medida em que se mantém a distância, os



objetos não seriam influenciados por ele e, por conseguinte, os dados coletados seriam confiáveis e não contaminados pela subjetividade (neutralidade).

O paradigma empírico da ciência tem sido julgado pelo feminismo acadêmico porque a objetividade científica não é sinônimo de neutralidade. Gergen (1993) questiona a objetividade científica em função de cinco aspectos fundamentais:

- a independência do gênero do cientista em relação à disciplina científica;

²⁶ "... el *etnocentrismo* puede definirse en su doble vertiente como a) la proyección de categorías de la propia sociedad en el análisis de sociedades "otras" y b) la valoración superior de la propia sociedad y cultura en comparación con la "otra" o, más generalmente, la valoración superior de lo propio respecto de lo ajeno" (Narotzky, 1995, p. 43).

- a "descontextualização" do fenômeno sob investigação;
- a isenção de valor no desenvolvimento da teoria e da prática;
- a possibilidade de obtenção de "dados brutos";
- a superioridade do cientista para interpretar a realidade em relação a outras pessoas.

Desdobremos cada um destes aspectos. O empirismo tradicional pretende estabelecer leis gerais para o funcionamento humano, tomando por base o modelo das Ciências Naturais e Exatas. O cientista retira as unidades de análise de seu contexto cultural e histórico e postula a independência de seus interesses pessoais e institucionais. A crítica feminista se concentra nas conseqüências que esta descontextualização acarreta sobre as mulheres enquanto objetos de estudo. As mulheres são estudadas à margem de suas circunstâncias pessoais, assim como das relações de gênero.

Os problemas derivados desta suposta neutralidade descontextualizadora são claramente visíveis quando se atribui às mulheres características pessoais como disposições "naturais", em vez de pensá-las como efeitos de sua posição específica enquanto grupo discriminado em uma determinada sociedade. Esta perspectiva desconhece os fatores sociais e culturais que influenciam a vida das mulheres. A identidade dos objetos de investigação depende de seu contexto, e por isto não é possível descontextualizar um fenômeno sem modificar seu significado. A pesquisa científica deveria ser conduzida de maneira a não violentar a situação social do objeto, levando em conta a contingência histórica dos fenômenos.

Dentro do paradigma científico tradicional, supõe-se que o cientista pode e deve produzir conhecimento isento de valoração subjetiva, e que a atividade de pesquisa não deve ser influenciada por preconceitos pessoais, princípios éticos e outras preocupações. O feminismo acadêmico, ao contrário, afirma que o conhecimento e sua criação não são isentos de valoração e subjetividade, e sustentam que o conhecimento livre de interesses é impossível. Conseqüentemente, torna-se necessário substituir o interesse implícito pelo explícito.

O empirismo sustenta que a única maneira de estabelecer conhecimento válido é por meio do procedimento científico, considerado como único e inequívoco. Todas as outras formas do saber humano seriam inferiores. Esta hipótese de superioridade da ciência manifesta-se nos seguintes aspectos:

- assume que o pesquisador é mais sábio e competente que o objeto de investigação, e por isto, não tem o interesse de descobrir o que o objeto de estudo sabe ou é capaz de fazer;
- o investigador espera ter controle total sobre o modo como o estudo se realiza; o contexto, os métodos, procedimentos, análise, resultados e recomendações para aplicação são regulados pelo pesquisador, subjugando desta forma o objeto de estudo;
- o cientista jamais compartilha suas opiniões com os objetos de estudo antes de finalizar seu estudo, porque este compartilhar supostamente "contaminaria" a formulação da pesquisa e os resultados.

As acadêmicas feministas sustentam que esta presunção de superioridade do investigador e estes procedimentos de subordinação do objeto repetem os padrões da relação entre gêneros na cultura, como manifestação de uma ordem hierárquica.

Pelo paradigma empírico, os fatos são concebidos como independentes do cientista que os estabelece. Assume-se que o mundo "é como é", independentemente do observador. A tarefa do cientista é, então, refletir este mundo em suas teorias. Além disto, todas as pessoas que utilizam os métodos científicos deveriam chegar às mesmas conclusões em relação à natureza do mundo.

As feministas acadêmicas sustentam que todos os aspectos do método científico requerem atos de interpretação, necessários para selecionar e criar um vocabulário relevante e um modelo teórico, para realizar distinções entre objetos, para formular sistemas de explicação e sistematizar os dados encontrados. Ainda mais, o que é transformado em "dado" não reflete o mundo tal como ele é, senão um mundo subsumido em modelo lingüístico *a priori*.

O feminismo acadêmico questiona a linguagem científica modulada com o fim de produzir um mundo androcêntrico de "fatos", que invariavelmente outorga vantagens

aos homens em detrimento das mulheres. É comum que importantes conceitos científicos sejam baseados em hipóteses preexistentes relativas às relações entre os gêneros. O mesmo acontece em relação às metáforas científicas (por exemplo, ciências duras e *soft*), que recorrem a hipóteses androcêntricas. Estas categorias provenientes da linguagem científica dividem o mundo em falsas simetrias e introduzem-se nas categorias concretas da realidade, "naturalizando-se" na vida cotidiana. As relações de poder entre homens e mulheres fazem parte constitutiva destas visões ou enfoques científicos.

Em resumo: a concepção empírica do conhecimento objetivo e acumulativo é uma projeção da ideologia ou dos valores culturalmente atribuídos à masculinidade. As feministas acadêmicas consideram que, ao separar sujeito-objeto, razão-emoção, conhecimento-contexto sociohistórico, a orientação empírica torna-se incompatível com uma ciência que contemple a inclusão de todos os sujeitos sociais.

Keller analisou as metáforas e imagens geralmente utilizadas para referir-se à ciência. Por exemplo, as ciências "duras" remetem à idéia de ciências objetivas e, por isto, masculinas, e as ciências *soft*, à idéia de ciências mais subjetivas e mais femininas. Isto denota uma metáfora de gênero sumamente arraigada em nossa cultura, a qual estabelece hierarquias entre campos ou áreas disciplinares. Outro mito é o de se conceber a ciência como contrária a eros. A percepção social, por exemplo, é de que os cientistas são menos eróticos que os artistas. "A ciência transporta o impacto de sua generização não só às diferentes formas em que é usada como à descrição da realidade que oferece" (Keller, 1991, p. 86).

A modernidade vangloriou-se da produção de um método universal de pesquisa: o método científico. A separação entre teoria e prática na retórica da verificação científica pressupõe o empirismo e o formalismo como critérios de cientificidade e de obtenção da verdade. A ciência moderna é marcadamente tecnológica. Sua definição é dada pelo domínio tecnológico da natureza e pelo controle dos fenômenos naturais. Para Bacon (1561-1626), por exemplo, a natureza tinha que ser "subjugada e obrigada a servir", e a meta do cientista era "torturá-la até arrancar-lhe os segredos". Como muitos autores da época

e posteriores – inclusive contemporâneos – comparou-se a natureza com a mulher (Figuroa-Sarriera, López, Román, 1994).

As imagens sobre "a mulher" na modernidade foram construídas a partir de um pensamento binário que naturalizou a separação masculino/feminino, justificando-a pelas diferenças biológicas. As dicotomias natureza/cultura, selvagem-doméstico constituíram-se categorias que significam pelo seu oposto: o feminino é pensado enquanto existe o masculino. Estabeleceu-se uma equivalência entre feminino e natureza e entre masculino e cultura. O não masculino enquanto oposição representa o que está fora do âmbito dos homens. Se o natural ou feminino está fora deste âmbito, torna-se necessário subjugá-lo. Certos significados são convertidos em eixos em torno dos quais outros significados são forçados a girar de modo subordinado. Esta ideologia científica dividiu o mundo em duas partes:

- o que conhece (a mente)
- o cognoscível (a natureza e os fatos sociais).

A relação entre quem conhece e o conhecido é de distância e separação. O sujeito e o objeto estão radicalmente separados. A natureza e os fatos sociais são coisificados. Concomitantemente, divide-se as formas de conhecer em "objetivas" e "subjetivas". O masculino denota, então, separação, autonomia e distância radical de qualquer tipo de mistura entre sujeito e objeto. O objeto (natureza) é passivo, é observado, é manipulado, é dominado. O sujeito (a mente) observa, é ativo, manipula, controla, domina. Os qualificativos do objeto são atribuídos ao feminino e os adjetivos do sujeito, ao masculino.

Além disto, a construção de saberes por parte das mulheres não é percebida como elaboração, mas como um saber "dado" (dom) pela natureza. Assim, por exemplo, todos os saberes relacionados com a reprodução social e biológica no âmbito doméstico não são percebidos como saberes construídos culturalmente, mas são entendidos como dotes naturais, espontâneos, dependentes de uma natureza feminina essencial.

De acordo com Keller (1991), desde a ciência clássica postula-se a separação objeto-sujeito do conhecimento, o que dá lugar a uma concepção de epistemologia objetivista. A verdade é medida por sua dis-

tância do subjetivo. Keller distingue dois tipos de objetividade:

- objetividade estática: faz referência à busca de um conhecimento que começa pela separação entre o sujeito e o objeto; este tipo de objetividade é o que tem sido assumido desde a ciência tradicional;
- objetividade dinâmica: utiliza a experiência subjetiva em prol de uma objetividade mais efetiva. O/a cientista emprega uma forma de atenção com o mundo caracterizada pelo amor e empatia, isto é, uma forma de conhecimento pela qual é consciente da conectividade com o mundo, garantindo ao mesmo tempo independência do mesmo.

A objetividade dinâmica tolera a ambigüidade, a incerteza, um certo jogo entre o sujeito e o entorno e a capacidade de relacionar-se com a diferença. O reconhecimento da diferença proporciona um ponto de partida para a capacidade de relacionamento. Este posicionamento de Keller (1991) coloca-se como um modelo de epistemologia interativa e contextual. Por este paradigma, é preciso voltar a nomear a natureza como um objeto não alienado e a mente como não necessariamente masculina, redefinindo a relação entre sujeito e objeto, dando outras significações às noções de "mente" e "natureza" e reconstruindo o vínculo entre ambas.

Por sua parte, Harding (1996) assinala que a história da ciência foi elaborada descritivamente, com base nas vidas e descobertas de cientistas de destaque. A história da ciência relata os êxitos daqueles que, seguindo um programa cognitivo universalmente aceito, desenvolveram produções científicas universalmente válidas. Os avanços científicos são apresentados como o ápice do progresso humano e como resultado do método científico.

Esta maneira dominante de relatar a história da ciência revela a ausência de uma perspectiva de gênero.

o processo sistemático de se evitar a identidade e o comportamento de gênero, as disposições institucionais de gênero e o simbolismo de gênero nos levam a suspeitar que nos encontramos ainda ante uma idéia incompleta e deformada da ciência moderna. Quando se elaboram descrições sensíveis às questões de gênero de outros momentos da história, nossas idéias sobre as épocas

progressistas se modificam radicalmente (...) não acreditavam de maneira alguma que a fêmea humana fosse igual ao macho humano, que a lei devesse refletir essa igualdade, que o trabalho das mulheres e dos homens fosse intercambiável, que as ligações das mulheres com os homens e com as crianças e as famílias estivessem entre as relações que vinculam de forma regressiva. Não há dúvida de que isto se deve, em grande parte, a que a natureza e a atividade das mulheres não eram percebidas como elementos plenamente sociais (Ibid, p. 194-196).

Harding sustenta que o aparecimento da "nova ciência moderna" apresenta coincidências notáveis com a atual proposta feminista de pesquisa, porque ambas:

- questionam as atitudes autoritárias e defendem a emancipação política como fundamento de seus estudos;
- requerem a redefinição do progresso político e intelectual, colocando em evidência que as hierarquias não estão inscritas na natureza, mas sim que são criações sociais e, por isto mesmo, mutáveis;
- ressaltam a importância da experiência humana como fonte de conhecimento;
- destacam a educação como fator fundamental para a criação de conhecimentos que erradiquem a subjugação; e
- buscam a combinação do conhecimento moral e político com o empírico, procurando unificar o conhecimento do coração, do cérebro e das mãos.

Apesar disso, é interessante destacar uma disparidade entre os pioneiros defensores da "nova ciência" e as pesquisadoras feministas. A identificação dos primeiros com os subjugados de sua época resulta mais voluntarista que a identificação das feministas com a condição das mulheres:

Temos que aprender com a história. Um recado para o feminismo se refere à redução do radicalismo em nossos objetivos e projetos, nos compromissos que assumimos. Como os projetos feministas estão incorporados em sociedades ainda fundamentalmente estruturadas mediante ordens de gênero, raciais, de classes sociais, culturais, o feminismo deve ressaltar de maneira inequívoca a prática diária e os esforços a longo prazo para eliminar todas essas formas de dominação, para evitar o infeliz destino do 'movimento da nova ciência' do século 17. Um número importante de indivíduos e gru-

pos têm muito que perder ante o avanço deste projeto radical e muito que ganhar com a transformação do impulso feminista em um elemento a mais de um universo pluralista, não ameaçador, de discurso teórico, no qual as relações de poder permaneçam fundamentalmente inalteradas (Harding, 1996, p. 209).

Transgredindo fronteiras e assumindo limites

Qual é a conseqüência imediata de advertir-se sobre os traços androcêntricos do método científico? Deseja-se a construção de uma epistemologia e de uma ciência especificamente feministas? Reconhecer a ciência como produto social, desconstruir vestígios ou marcas de seus produtores tanto nos projetos como nas maneiras de conceber o conhecimento, não implica, a nosso ver, a exaltação de um subjetivismo relativista, que considera as hipóteses centradas nos homens *versus* as hipóteses centradas nas mulheres.

O objetivo da busca de saber pelas feministas consistiria em elaborar teorias que mostrem com a maior clareza possível as atividades das mulheres como atividades sociais, e as relações sociais de gênero como elemento de importância para a compreensão da história humana. Este projeto não tem em si mesmo nada de subjetivo; de fato, é necessário evidenciar e evitar a tentativa ginecocêntrica dos feminismos.

Os aportes dos Estudos de Gênero para a construção de uma nova ciência autorizam enfoques e perspectivas que se tornam disponíveis para os empreendimentos intelectuais em geral. É possível pensar uma epistemologia que possa dar conta de uma forma alternativa de se fazer ciência? É possível uma ciência que inclua as relações de gênero na produção do conhecimento? Como seria uma visão feminista da objetividade da ciência?

Haraway (1995) afirma que o problema da ciência para os feminismos é entender a objetividade como um tipo de racionalidade situada: a união das visões parciais e das vozes vacilantes em um sujeito coletivo situado ou localizado. Quer dizer, a possibilidade de viver dentro dos limites e contradições das visões situadas. A autora destaca a adjudicação exagerada que o saber científico atribui a si mesmo: a pretensão de ver

tudo e desde todos os lugares como se fosse um deus onipresente e onissapiente. Haraway sustenta que nem a onipotência nem a onissapiência interessam aos feminismos, e considera a pretensão da objetividade absoluta semelhante à imagem de um pau-de-sebo, portanto inacessível.

Haraway (Ibid) mostra-se hostil ao relativismo e às visões totalizadoras. Destaca como alternativa a aceitação dos saberes situáveis, parciais, críticos, sustentados em redes de conexão construídas com solidariedade por meio da política e das conversas compartilhadas em nível epistemológico. A ciência sobre a qual conduz sua reflexão seria uma que nos permitiria juntar-nos na esperança de transformação dos sistemas de saber e das formas de ver. Uma ciência que pudesse interpretar, traduzir e permitir o tateamento e a compreensão parcial. A produção de saberes situados requer que o objeto de pesquisa seja objeto e ator ao mesmo tempo como única forma válida de acercar-se do conhecimento real. Se a ética e a política são pilares fundamentais para a objetividade da ciência, esta mesma postura em relação ao objeto/ator é que seria considerada coerente.

Ao contrapor a possibilidade de uma objetividade ilimitada à concepção da objetividade como racionalidade situada, a autora alinha-se na luta por uma visão que reconheça os limites cambiantes dos objetos, os quais são passíveis de transformação constante. A metáfora do *cyborg*, acentada por Haraway (Ibid), sugere uma imagem adequada ao entendimento deste conceito de objetividade. Os *cyborgs* são criaturas da ficção científica, constituem uma metáfora irônica e uma estratégia retórica, uma imagem condensada de imaginação e realidade material, onde se confundem as fronteiras entre o real e o fictício, e onde aparecem subjetividades que não demonstram temor por suas identidades contraditórias. Os *cyborgs* supõem a emergência de novos tipos de limites, fluidos e imprecisos, entre o humano, o natural e o artificial.

Os feminismos têm tido grande preocupação de apontar os pecados da ciência, mas ainda não conseguiram mobilizar energia suficiente para imaginar uma busca de conhecimento emancipadora. Qual é o vínculo existente entre este compromisso emancipatório e a questão ética? As feministas procuram traçar um projeto de subversão de valores. A partir de uma lógica dicotômica, os feminismos situar-se-iam do

"lado do bem". Não se trata de suplantar uma ética masculina por uma ética feminina. No se trata de suplantar a "lei paterna" pela "lei materna", porque, eticamente falando, "propor não é impor" e "alimentar não é empanturrar". Pensar as propostas feministas a partir deste lugar implica não tanto "zelar", mas "deixar crescer" (Collin, 1992).

As posturas feministas implicam um nó problemático de várias escolas e vertentes, com diferentes posições teóricas e políticas. Deste modo, a proposta epistemológica e ética deve incluir suas ambivalências – ódios e amores, conflitos e coincidências – sem impor a idealização das relações pretendidas tanto no interior dos feminismos como das relações destes com outras posturas teóricas. A pretensão é de uma ciência e uma ética que se reformulam em suas marchas, muitas vezes tentativamente (Azcárate, 1996).

O enfoque de gênero se postula como potencial alavanca das estruturas científicas

existentes. Negá-lo ou desconhecê-lo significa, sem dúvida, parcializar o conhecimento ou diminuir seu potencial emancipador. No entanto, a academia feminista não pode pretender construir por si mesma uma ciência sucessora. Assim, os aportes à ciência realizados pelos feminismos podem ser considerados como conhecimentos/marcas, orientações e sinalizações, que não deveriam ser ignoradas ao risco de reduzir-se o panorama ou desconhecer espaços férteis de exploração e transformação do conhecimento científico.

Nesse sentido, as reflexões de Collin (1992) sobre uma "ética do diálogo plural" sustentam nossas aproximações à questão tratada. A autora argumenta sobre uma consciência do limite que separa do outro, do limite que afasta mas que é ao mesmo tempo condição para a aproximação. O diálogo com outras posturas teóricas e epistemológicas situa-se justamente no jogo dialético entre a consciência dos limites das propostas feministas e o seu enorme potencial emancipador.

Referências bibliográficas

- ACEVEDO, Cristina. La mujer en la historia de la ciencia y la tecnología: una cuestión de valores. In: KNECHER, Lidia; PANAIÁ, Marta. *La mitad del país: la mujer en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires: Centro Editor de América Latina: MCE, 1994. p. 329-336.
- ACKER, Sandra. *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, 1995.
- AGACINSKI, Sylviane. *Política de sexos*. Madrid: Taurus, 1998.
- AMORÓS, Celia. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropós, 1991.
- _____. *Tiempo de feminismo: sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra, 1997.
- ANDERSON, Bonnie; ZINSSER, Judith. *Historia de las mujeres*. Barcelona: Crítica, 1992.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1993.
- AZCÁRATE, Teresa et al. Ética y feminismo: algunas preguntas y posibles miradas. Políticas feministas: ética, estética y feminismo. *Brujas*, Buenos Aires, v. 15, n. 23, 1996.
- BALLESTEROS, Aurora G. (Ed.). El uso del espacio en la vida cotidiana. In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA, 4. *Actas...* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1986.
- BENSIMON, Estela M. Análisis feminista de administración de calidad total. *Pensamiento Universitario*, Buenos Aires, v. 3, n. 3, p. 3-16, abr. 1995.

- BOOTH, Chris; DARKE, Jane; YEANDLE, Susan (Ed.). *La vida de las mujeres en las ciudades: la ciudad, un espacio para el cambio*. Madrid: Narcea, 1998.
- BOWEN, James. *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder, 1986. t. 2 e 3.
- BORDERÍAS, Cristina; CARRASCO, Cristina; ALEMANY, Carmen (Comp.). *Las mujeres y el trabajo: rupturas conceptuales*. Barcelona: FUHEM: Icaria, 1994.
- CASTELLS, Carme (Comp.). *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós, 1996.
- CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA. *Discriminação positiva: ações afirmativas: em busca da igualdade*. Brasília: Cfemea: Elas, 1996.
- COLLIN, Françoise. Borderline: por una ética de los límites. *Isegoria*, Madrid, n. 6, p. 83-95, nov. 1992.
- _____. Du privé et du public. *Les Cahiers du Grif*, Paris, n. 33, p. 47-68, 1986.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER, 4., 1995, Beijing. *Anais... Beijing, China - 1995*, Rio de Janeiro: Nações Unidas: CNDM: Ed. Fiocruz, 1996. (Série Conferências mundiais da ONU, 1).
- CORTÁZAR, Marisa G. de; LEÓN, María A. G. de. *Mujeres en minoría: una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.
- CORVALAN, Graziella. *Mujer y educación en América Latina*. Asunción: Gempa, 1990. Mimeografiado.
- DISCRIMINAÇÃO: teoria e prática. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Ministério do Trabalho: OIT, 1998. (Coleção Brasil, gênero e raça. Todos unidos pela igualdade de oportunidades).
- DURAN, Maria A. (Ed.). *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.
- ESPINO, Alma. Mujeres, trabajo y Mercosur: una red de información y comunicación. In: FAUSTO, Ayrton (Org.). *Mulher e Mercosul*. Fortaleza: Flacso: Unifem: BID, 1999. v. 1, p. 41-57.
- FEIJOO, María del C. *Una bibliografía anotada de los estudios sobre el status de las mujeres en América Latina*. Buenos Aires: Cedes, 1989.
- FERNÁNDEZ, Ana M. *La mujer de la ilusión: pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- FIGUEROA-SARRIERA, Heidi J.; MILAGROS LÓPEZ, María; ROMÁN, Madeline (Ed.). *Más allá de la bella (in)diferencia: revisión postfeminista y otras escrituras posibles*. San Juan: Publ. Puertorriqueñas, 1994.
- FRAISSE, Geneviève. *La diferencia de los sexos*. Buenos Aires: Manantial, 1996.
- GERGEN, Mary Mc C. (Ed.). *O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento*. Brasília: Rosa dos Tempos: Ed. UnB, 1993.
- GIDDENS, Anthony. *Sociología*. Madrid: Alianza, 1993.
- GORE, Jennifer M. *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata, 1996.

- HARAWAY, Donna J. *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra, 1995.
- HARDING, Sandra. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata, 1996.
- IRIGARAY, Lucy. *Ser dos*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- _____. *Yo, tú, nosotras*. Madrid: Cátedra, 1992.
- JAYME, María; SAU, Victoria. *Psicología diferencial del sexo y el género*. Barcelona: Icaria, 1996.
- JELIN, Elizabeth; VALDÉS, Teresa; BARREIRO, Line. Género e nación en el Mercosur: notas para comenzar a pensar. In: PROGRAMA Mujer y Democracia en el Mercosur. Integración regional y equidad de género. Montevideo: Cotidiano Mujer, [200-].
- KELLER, Evelyn F. *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnenim, 1991.
- KELLY, Joan. *Women, history and theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.
- KOHEN, Beatriz (Comp.). *De mujeres y profesiones*. Buenos Aires: Letra Buena, 1994.
- LAVRIN, Asunción. *Género e historia: una conjunción a finales del siglo XX*. La Pampa (Argentina): Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 1998.
- LEÓN, María A. G. de. *Élites discriminadas*. Barcelona: Anthropós, 1994.
- LOPEZ, Estela. Participación de la mujer en la administración universitaria. *Revista Interamericana de Gestión Universitaria*, Canadá, n. 7, p. 33-40, 1994.
- LOPEZ, Cándida M. (Ed.). *Feminismo, ciencia y transformación social*. Granada: Universidad de Granada, 1995.
- LOURO, Guacira L. Género y magisterio en Brasil. *Archipiélago*, Madrid, n. 30, p. 32-39, otoño 1997.
- MAGLIE, Graciela; FRINCHABOY, Mónica G. *Situación educativa de las mujeres en Argentina*. Buenos Aires: Unicef, 1988.
- MIGUEL, Sônia M. *A política de cotas por sexo: um estudo das primeiras experiências no Legislativo Brasileiro*. Brasília: Cfemea, 2000.
- MONTECINO, Sonia; OBACH, Alexandra (Comp.). *Género y epistemología: mujeres y disciplinas*. Santiago: Universidad de Chile: LOM, 1999.
- MOSCONI, Nicole. *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1998.
- NAROTZKY, Susana. *Mujer, mujeres, género: una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las ciencias sociales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1995.
- PAIRO, Nuria S. I. *Mujeres científicas de todos los tiempos*. Madrid: Talasa, 1997.
- PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.
- PITANGUY, Jacqueline; HERINGER, Rosana (Org.). *Direitos humanos no Mercosul*. Rio de Janeiro: Cepia: Fórum da Sociedade Civil nas Américas, 2001.
- PIUSSI, Anna M.; BIANCHI, Letizia (Ed.). *Saber que se sabe*. Barcelona: Icaria, 1996.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1992.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Madrid: OEI, n. 6, 1994.

RODRIGUES, Almira. *Cidadania nas relações afetivo-sexuais no Brasil contemporâneo: uma questão de políticas públicas*. Brasília, 1998. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTTI, Heleieth; MUÑOZ, Mônica. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Unicef: Rosa dos Tempos, 1994. p. 27-62.

SCOTT, Joan W. Feminino e historia. *Hojas de Warmi*, Ciudad Real, n. 8, p. 109-121, 1997.

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992. p. 63-95.

SUBIRATS, Marina. Conquistar la igualdad: la educación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 6, p. 49-78, sep./dic. 1994.

UNESCO. *Estudio comparado acerca del acceso de las jóvenes y las mujeres a la enseñanza superior*. Paris, 1967. Mimeografado.

VALLE, Teresa del. *Andamios para una nueva ciudad: lecturas desde la Antropología*. Madrid: Cátedra, 1997.

YANNOULAS, Silvia C. *Educar: ¿una profesión de mujeres?* Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

_____. El magisterio tiene cara de mujer: recuperando las relaciones de género de la profesión docente. *Anuário de Educação*, Rio de Janeiro, n. 95/96, p. 159-179, 1997.

_____. Iguais mas não idênticos. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 7-16, 1994.

_____. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In: VOGEL, Arno (Org.). *Trabalhando com a diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*. São Paulo: Flacso: Unesp, 2000. p. 69-105.

Recebido em 19 de outubro de 2001.

Silvia Cristina Yannoulas, doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Doutorado Conjunto Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso)/Universidade de Brasília (UnB), é pesquisadora visitante (bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), professora internacional da Flacso/Brasil e coordenadora do projeto de pesquisa "Mulheres e políticas públicas de trabalho e renda: entre a descentralização e a integração supranacional". scyan@zaz.com.br

Adriana Lucila Vallejos, licenciada em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Entre Ríos (Argentina), é educadora sexual, especialista em temas relativos às relações de gênero na educação, coordenadora da área de Direitos Sexuais e Reprodutivos do Programa Municipal da Mulher (Paraná, Entre Ríos, Argentina), pesquisadora da Faculdade de Trabalho Social da Universidade Nacional de Entre Ríos (Argentina) e colaboradora da Flacso/Brasil no projeto de pesquisa "Mulheres e políticas públicas de trabalho e renda: entre a descentralização e a integração supranacional".

Zulma Viviana Lenarduzzi, mestranda em Educação pela Universidade Nacional de Entre Ríos (Argentina), é especialista em temas relativos às relações de gênero na educação, pesquisadora e docente da Faculdade de Educação daquela Universidade e colaboradora da Flacso/Brasil no projeto de pesquisa "Mulheres e políticas públicas de trabalho e renda: entre a descentralização e a integração supranacional".

Abstract

After centuries of exclusion, women in the 20th century were admitted at University. However, diverse forms of discrimination, apparent or veiled, have crisscrossed women access to the academic world. This situation has contributed to consolidate different university itineraries for men and women, as well as an unequal participation in the very academic power. Moreover, if it is true that feminist academy has stimulated the production of a non-sexist scientific knowledge, analyzing and reformulating traditional epistemological conceptions, it is also true that hegemonic scientific contents and methodologies present subtle trace of androcentrism still today. In this sense, the contribution of gender studies may provide its motivating potential to critical exploration. Gender studies may also contribute to the transformation of contemporary scientific knowledge, and to consolidate a wider and more effective insertion for women into the academic space.

Keywords: academy; androcentrism; comparison; discrimination; epistemology; gender studies; feminism; power; university.

Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16

Marisa Bittar
Amarílio Ferreira
Júnior

Palavras-chave: catequese
jesuítica; dominação cultural;
crianças indígenas.

Discute as formas de imposição do padrão cultural ocidental-cristão nas terras brasileiras durante o século 16. Os jesuítas, nos marcos da Contra-Reforma, atuaram como uma espécie de "intelectuais orgânicos" do sistema colonial português. A princípio, a ação jesuítica centrou-se na catequese e na educação das crianças índias e mamelucas, procurando, por meio delas, atrair seus pais para os princípios cristãos. As crianças foram objeto central da pedagogia jesuítica. Na ação de catequese propriamente dita, os padres combatiam os elementos centrais da cultura indígena: a antropofagia, a nudez, a poligamia e o nomadismo. A escola do bê-á-bá, no século 16, constitui, pois, um dos pilares ideológicos sobre o qual se consolidou a ordem colonial portuguesa no Brasil.



Ilustração: Sandra Barrote

contou com um número pequeno de padres. Em 1549, ano em que a Companhia de Jesus chega ao Brasil, eram seis; em 1597, 120; 20 anos depois, 180. Em 1749, na Província do Maranhão (criada em 1627), havia 145 jesuítas e, no restante da Colônia, 445 membros da Companhia. Tais dados evidenciam que não foi a quantidade de missionários o fator determinante da hegemonia cultural.

Os curumins e a conversão ao Cristianismo

Introdução

A catequese e a ação jesuítica com as crianças no Brasil do século 16 ainda constituem um tema pouco pesquisado na historiografia da educação brasileira, que conta com superioridade numérica de estudos sobre a era republicana. A preferência pelo presente e pelos objetos emergentes, tendência prevaletente na historiografia atual, nos traz à mente a análise de Pierre Bourdieu (2001, p. 36) sobre a "hierarquia social dos objetos", quando chama a atenção para o fato de que "a redundância observada nos domínios mais consagrados" é "o preço do silêncio que paira sobre outros objetos".

Por sua vez, Ciro Flamarion Cardoso (1995, p. 4-6), ao analisar as tendências das pesquisas históricas no Brasil, afirmou que o período colonial não tem sido objeto de grande interesse, alertando para o que chamou de esquecimento de determinados temas da nossa história, que foram abandonados sem que tivéssemos chegado a uma conclusão, em um nível satisfatório de conhecimento.

Foram essas idéias iniciais que nos inspiraram a pesquisar a ação jesuítica no Brasil Colonial (de 1549 a 1759); e, neste artigo, parte de um estudo maior, discutiremos a catequese, a opção dos jesuítas pelas crianças e a difusão da cultura européia no Brasil quinhentista. Convém assinalar que a história de que tratamos nessa época transcorreu em trechos exíguos do litoral. Deixaremos de abordar, portanto, a atuação dos jesuítas portugueses no Amazonas e no Maranhão, bem como as missões dos jesuítas espanhóis em territórios do interior, mais tarde incorporados ao Brasil.

Outro aspecto que merece registro é o fato de que toda a ação missionária jesuítica

A obtenção de hegemonia em processos históricos como o que estamos estudando depende do uso da força física pelo grupo que pretende tornar-se dominante, no caso os colonos brancos, bem como a obtenção de um "consentimento", a respeito da nova situação, pelos povos que aqui habitavam. Em outras palavras: para que predominassem, era preciso que os padrões da colonização fossem "aceitos" pelos próprios dominados, mesmo constituindo estes a maioria. Nesse movimento de obtenção de hegemonia, a incorporação dos valores culturais dos dominantes era fundamental.

A propósito, José Maria de Paiva (1999, p. 61), estudioso das culturas portuguesa e brasileira do período colonial, chama a atenção para o fato de que "a expressão cultural maior portuguesa quinhentista/seiscentista é a religião". Lembrando que Igreja e Estado eram instituições inseparáveis, com proeminência da primeira sobre a segunda, aqui desejamos realçar o papel da Companhia de Jesus no processo de aculturação ocorrido durante o primeiro século da colonização.

A aculturação e o predomínio da cultura ocidental cristã na dominação do Novo Mundo, como escreveu Darcy Ribeiro (1995, p. 59), foram exercidos, até 1759, por duas forças opostas: "de um lado, a dos colonos, à frente de seus negócios; do outro, a dos religiosos, à frente de suas missões". Em princípio, cresceram paralelamente, mas depois o contraste converteu-se em conflito aberto, cujo desfecho foi a expulsão dos jesuítas.

No começo, porém, a empresa colonial portuguesa não se desassociou da missão evangelizadora protagonizada pelos jesuítas com os povos indígenas que habitavam as terras brasileiras. Esse traço distintivo do Brasil Colonial teve início em 1549, ano da chegada dos primeiros padres inacianos, obedientes às resoluções emanadas do Concílio de Trento

(1545-1563), que propugnava converter todos os "negros da terra"¹ à fé cristã: adultos e crianças.

Conhecendo o teor dos documentos quinhentistas, é possível compreender as palavras de Serafim Leite, para quem o fim com que os jesuítas vieram ao Brasil foi a catequese. Aliás, bem antes de 1500, a cristianização do mundo vinha sendo anunciada. Se nos ativermos aos textos relativos à expansão ultramarina, observaremos que esse objetivo é explícito. É o que se lê, por exemplo, na Bula *Inter coetera*, de 1493, editada pelo Papa Alexandre VI (1995, p. 21):

Entre as outras obras bem aceitas a Divina Majestade, e pelo nosso coração desejadas, existe sobretudo esta: que seja exaltada principalmente na nossa época e em toda parte se espalhe e se dilate a Fé Católica e a Religião Cristã, se cuide da salvação das almas, se abatam as nações bárbaras e sejam reduzidas à mesma fé.

Entretanto, a política colonial de conversão ao Cristianismo por meio da catequese esbarrou na concepção de mundo enraizada na *alma* do índio adulto, pois lhe era impossível aderir aos preceitos religiosos da Igreja Romana sem renunciar aos principais elementos culturais da sua sociedade. Como mencionamos, o índio era objeto das intenções cristianizadoras previstas para ocorrer em sua própria terra. Em carta datada de 1553, o padre Pero Correia (1956, p. 447) defendia que deveriam juntar "todos los moços" para doutriná-los "en la fe, (...) y se hiziera una nueva christiandad" porque os velhos "fuérense gastando en sus males costumbres". A curta experiência apostólica dos primeiros padres jesuítas na terra de Santa Cruz logo demonstraria, porém, a dificuldade em converter "os velhos com os seus maus costumes" e que somente "os moços indígenas sedentarizados poderiam construir uma nova cristandade".

Em razão dessa dificuldade, a atenção deslocou-se para as crianças, tônica que perdurou nos 210 anos (1549-1759) da missão evangelizadora jesuítica no Brasil Colonial.² Os padres aqui aportados, depois das frustrações em converter índios adultos, perceberam a vantagem de, primeiro, conquistar a alma da criança, para que, então, ela própria se constituísse um obstáculo aos "maus costumes" dos pais.

Para atraí-las, contaram, inicialmente, com outras crianças: os sete órfãos chegados de Lisboa à Baía, em 1550. Esses "meninos perdidos", no dizer de Nóbrega, aqui seriam bilíngües, e a sua própria presença constituir-se-ia fator de aproximação e aculturação. Como escreveu o mesmo padre, esses órfãos "com seus cantares atraem os filhos dos gentios e edificam muito os cristãos" (Leite, 1938a, p. 36). As crianças faziam entradas pelo sertão, a pé, até distâncias consideráveis, e os próprios índios abriam-lhes caminho. Segundo Serafim Leite, "elas aproveitavam a oportunidade para ensinar os elementos da religião (...) na língua dos índios, de maneira que os filhos na sua língua ensinam os pais" (Leite, 1938a, p. 38). De fato, o Colégio da Baía, além da instrução, "tornou-se o centro mais eficaz da catequese e civilização das crianças, no Brasil, atingindo, quando possível, pelo coração das crianças, a alma dos pais" (Ibid, p. 36). Tratando deste assunto, Chambouleyron (1999, p. 60) afirma que "o regozijo era generalizado quando os meninos passavam a abominar os costumes de seus pais".

A opção pela criança índia nos conduz a observar que, nessa época, a própria infância estava sendo descoberta na Europa, segundo escreveu Philippe Ariès. Em seu clássico *História social da criança e da família*, ele assevera que desde o século 13 surgiram, nas representações artísticas, alguns tipos infantis mais próximos do sentimento moderno, destacando como modelo e ancestral de todas as crianças pequenas "o menino Jesus". Prosseguindo, afirma que no século 16, resultado de uma psicologia infantil em processo, "as pessoas se preocupavam muito com as crianças, consideradas testemunhos da inocência batismal, semelhantes aos anjos e próximas de Cristo, que as havia amado" (Ariès, 1978, p. 163).

Homens de seu tempo, os jesuítas certamente compartilhavam das concepções e imagens que então vinham se formando sobre a infância no Velho Mundo, evidentemente acrescidas do dogmatismo característico da ordem missionária, que se tornou quase uma ordem docente. Em terras do Novo Mundo, além de pretenderem "salvar a alma" desses seres inocentes, defendiam as idéias pedagógicas disciplinadoras segundo as quais "as crianças não podiam ser abandonadas sem perigo a uma liberdade sem limites hierárquicos" (Ibid, p. 179).

¹ No início, os primeiros padres da Companhia de Jesus denominavam as populações indígenas de "negros da terra" (Nóbrega, 1956a, p. 115).

² Além dos jesuítas, também missionaram no Brasil Colonial franciscanos, carmelitas e beneditinos. Era franciscano, por exemplo, o frei Henrique de Coimbra, que celebrou a primeira missa. Nos decênios transcorridos entre 1500 até o estabelecimento do Governo Geral, em 1549, padres seculares também apareceram esporadicamente.

Mas, além da atração exercida pelos pequenos órfãos, quais as outras estratégias utilizadas para reter e catequizar as crianças indígenas? Da documentação escrita pelos próprios jesuítas no Brasil constam menções sobre índios que demonstravam interesse em entregar seus filhos aos padres. Numa carta de 1554, por exemplo, José de Anchieta (1957a, p. 106), cognominado pela Igreja "o apóstolo do Brasil", alude à necessidade de terem acesso "a outras mais gerações, para serem subjugadas pela sua palavra [de Deus]", e continua:

Estes, entre os quais vivemos, entregamos de boa vontade os filhos para serem ensinados, os quais depois, sucedendo a seus pais, poderão constituir um povo agradável a Cristo. Na Escola, muito bem ensinados pelo Mestre António Rodrigues, encontram-se 15 já batizados e outros, em maior número, ainda catecúmenos.

Para Gilberto Freyre (1936, p. 93), porém, os jesuítas usavam uma tática para tornar essas crianças mais deles que dos próprios pais, como se lê em *Sobrados e mucambos*:

... a tática terrível, porém subtil, dos educadores jesuítas, de conseguirem dos índios que lhes dessem seus curumins, dos colonos brancos que lhes confiassem seus filhos, para educarem a todas nos seus internatos, no temor do Senhor e da Madre Igreja. (...) Tornando-os filhos mais deles, padres, e dela, Igreja, do que dos caciques e das mães caboclas, dos senhores e das senhoras de engenho.

Na mesma perspectiva, Florestan Fernandes (1960, p. 84) afirma que os jesuítas "concentraram seus esforços na destruição da influência conservantista dos pajés, dos velhos ou de instituições tribais nucleares", instilando "no ânimo das crianças, principalmente, dúvidas a respeito da integridade das opiniões dos pais ou dos mais velhos e da legitimidade das tradições tribais". Por sua vez, Chambouleyron (1999, p. 60), em artigo já citado, acredita que tal prática pode ter funcionado para alguns grupos indígenas como uma possibilidade de estabelecer alianças entre eles e os padres, revelando uma outra dimensão da evangelização das crianças como "grande meio" para a conversão.

De todo modo, uma vez constatado que os adultos mostravam-se arredios à conversão, foram as crianças – mamelucas, índias, brancas e negras – do Brasil Colonial que se constituíram o objeto da ação missionária jesuítica. Particularmente no primeiro século da colonização, os alunos dos colégios mantidos pela Companhia de Jesus eram recrutados entre as crianças mamelucas e indígenas, como registrou Serafim Leite (1938a, p. 80): "Nóbrega tinha também os olhos postos nos meninos índios e deles esperava tirar bons discípulos".

Catequese e dominação cultural

Ao longo das praias brasileiras, na auro-ra do século 16, a visão idílica que marcara os primeiros momentos entre índios e brancos logo se dissipou, e duas culturas distintas defrontaram-se. O índio, inicialmente, foi percebido por olhos curiosos e até admirados de Caminha, que o descreve em sua Carta como de "grande inocência". Nesse documento que inaugura a história escrita do Brasil, o escrivão os denomina simplesmente de "homens". Uns "sete ou oito", foram os primeiros avistados pelos viajantes:

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas do que mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência (Caminha, 1976, p. 45-46).

Inocência de um lado, desejo de imposição de outro: é o que se depreende das tentativas de comunicação que ali se manifestam: "E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. (...) E tomou dois daqueles homens da terra (...)", que foram levados sem resistência à nau, onde, de mais perto, foram observados. Os navegadores da esquadra de Cabral, para obter maiores informações sobre a nova terra, tentaram deixar com os seus habitantes, "para lá ficar, um mancebo degredado (...) mas logo o tornaram para nós", num sinal evidente de que os índios nem foram hostis e tampouco tiveram intenção de reter consigo um branco, devolvendo-o aos portugueses. O desinteresse dos "da terra" em

relação à cultura do europeu manifestou-se também quando, logo após terem ganhado "uma camisa nova" para vestir, "uma carapuça vermelha e um rosário de contas brancas, (...) voltaram já nus e sem as carapuças" (Caminha, 1976, p. 48-49).

Mas esses "homens" de "grande inocência" que conhecemos pela Carta de Caminha converter-se-iam em inimigos tão logo os brancos viessem para ficar e fincar as bases de sua colonização. A descrição quase idílica cede lugar ao estilo europeísta predominante entre os historiadores brasileiros até o começo do século 20. Observemos, a título de ilustração, a interpretação de Capistrano de Abreu nos seus *Capítulos de história colonial*, de 1906, época em que o índio não contava com defensores na historiografia. Ao referir-se à expedição exploradora de 1501, assinala que ela confirmara em "quase tudo" as palavras de Caminha (Ibid, p. 25-26): "Apenas os naturais apareceram à nova luz, selvagens, rancorosos, sanguinários e antropófagos, material mais próprio para escravatura do que para conversão".

Pela leitura, podemos concluir que o elemento principal da civilização pré-colombiana, os índios, é definido por Capistrano como "apenas os naturais" para justificar que "quase tudo" ainda correspondia à descrição que Caminha fizera em 1500. Em outras palavras: a terra e os frutos que poderia dar aos brancos eram os mesmos, mas o óbice à sua exploração é visto por Capistrano como "selvagem, sanguinário, antropófago". Não são mais "os homens" da visão antropológica de Caminha. Portanto, para a finalidade da colonização, mais útil seria "escravizar" do que "converter".

Nessa perspectiva belicosa, nas primeiras décadas daquele século desapareceram as povoações indígenas contempladas pelas caravelas de Cabral. Segundo Darcy Ribeiro (1995, p. 44-47), "o enfrentamento dos mundos" decorria porque, de um lado, os índios americanos viviam "numa sociedade solidária"; do outro, os brancos europeus gerados no seio de uma sociedade baseada na exploração do homem pelo homem em que "tudo subordinava ao lucro". Suas concepções "não só diferentes mas opostas, do mundo, da vida, da morte, do amor, se chocaram cruamente".

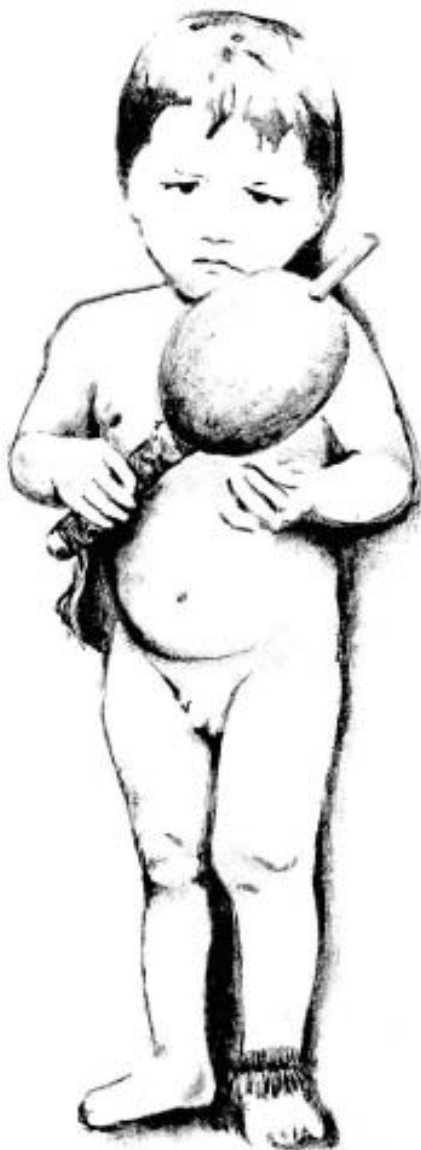
O impacto entre as duas formações societárias pode ser percebido na reprodução de um diálogo entre Jean de Léry (1534-1611), missionário calvinista que

acompanhou Villegagnon na empreitada da fundação da "França Antártica" (Rio de Janeiro), e um velho índio tupinambá.³ Nessa conversa fica evidente que os tupinambás muito se admiravam pelo fato de os franceses e outros estrangeiros darem-se ao trabalho de vir buscar o seu *arabutan* (madeira) de tão longe.

Uma vez um velho perguntou-me: – Por que vindes vós outros, maírs e perós [franceses e portugueses] buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muitas mas não daquela qualidade (...). Retrucou o velho imediatamente: – E porventura precisais de muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. – Ah! Retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas (...) Mas este homem tão rico de que me falas não morre? – Sim, disse eu, morre como os outros. Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e quando morrem para quem fica o que deixam? – Para seus filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. – Na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros maírs sois grandes loucos, pois, atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso des-cansamos sem maiores cuidados (Léry, 1961, p. 153-154).

Como se observa pelas palavras trocadas entre os dois, as sociedades pré-colombianas que os europeus aqui encontraram não conheciam a propriedade privada da terra: ela era de todos. No caso dos tupinambás, como dos demais grupos, a economia era de subsistência e as condições materiais de existência estavam assentadas em atividades econômicas mistas: "a caça, a pesca, a coleta de plantas e frutas nativas, de ovos e filhotes de pássaros, a

³ Os tupinambás aliaram-se aos franceses, cuja presença em costas brasileiras quase coincide com a dos portugueses. Estes, por sua vez, na disputa pela primazia das terras, tiveram ao seu lado os tupiniquins. Os conflitos e guerras foram tamanhos que "durante anos ficou indeciso se o Brasil ficaria pertencendo aos peró (portugueses) ou aos maír (franceses)" (Abreu, 1954, p. 31).



horticultura e o aprovisionamento limitado de algumas pedras e cristais" (Fernandes, 1989, p. 81). Analisando a sua organização econômica, Florestan Fernandes (1989, p. 85-86) concluiu que:

... as técnicas tribais de acumulação de utilidades não previam o suprimento de reservas destinadas à troca, mas ao consumo interno. Dentro do mesmo grupo tribal, a troca não tinha razão de existir. Quando um tupinambá desejava alguma coisa que pertencia a um vizinho dizia-lhe francamente: "É preciso que o objeto seja muito estimado para não ser dado logo". O beneficiado devia retribuir mais tarde o presente recebido.

Portanto, ao contrário dos europeus, que já viviam intensamente as atividades econômicas de um mercado mundial criado pelo capitalismo mercantil, os índios brasileiros viviam à base de uma "economia natural". Além disso, a organização social dos tupinambás caracterizava-se por ser uma "sociedade sem Estado" (Clastres, 1988, p. 143), porque não conheceu a propriedade privada da terra e as classes sociais. Isso não implicou, contudo, a inexistência de uma concepção de sociedade humana por parte dos ameríndios brasileiros. Muito pelo contrário: as sociedades indígenas estabeleceram uma relação perfeitamente harmônica com o mundo natural; a relação homem/natureza, tanto no sentido das necessidades materiais quanto espirituais, não comportava a razão de ser que o trabalho assumiu no âmbito da civilização ocidental cristã. Pierre Clastres (Ibid, p. 135), em *A sociedade contra o Estado*, assim definiu a relação do índio com a natureza:

... os índios, efetivamente, só dedicavam pouco tempo àquilo a que damos o nome de trabalho. E apesar disso não morriam de fome. Os cronistas da época são unânimes em descrever a bela aparência dos adultos e a boa saúde das numerosas crianças, a abundância e variedade dos recursos alimentares. Por conseguinte, a economia de subsistência das tribos indígenas não implicava de forma alguma a angustiada busca, em tempo integral, de alimento. Uma economia de subsistência é, pois, compatível com uma considerável limitação do tempo dedicado às atividades produtivas. Era o que se verificava com as tribos sul-americanas de agricultores, como, por exemplo, os tupis-guaranis, cuja ociosidade irritava igualmente os franceses e os portugueses.

O impacto da "ociosidade" que "irritava" franceses e portugueses, "gente prática, experimentada", no dizer de Darcy Ribeiro (1995, p. 45), foi assim expresso por ele:

Aos olhos dos recém-chegados, aquela indiada louçã, de encher os olhos só pelo prazer de vê-los (...) tinha um defeito capital: eram vadios, vivendo uma vida inútil e sem prestança. Que é que produzi- am? Nada. Que é que amealhavam? Nada. Viviam suas fúteis vidas fartas, como se neste mundo só lhes coubesse viver.

Segundo o autor, a "civilização" impôs-se, primeiro, pelas pestes mortais; depois, pelas guerras de extermínio e escravização. O sucesso da ocupação da terra brasileira pelos colonizadores portugueses, portanto, assentou-se em três fatores: a) na morte de dezenas de milhares de índios em decorrência do contato, direto ou indireto, com as doenças (gripe, sarampo, coqueluche, tuberculose, varíola, etc.) trazidas pelos brancos; b) no extermínio físico de povos indígenas por meio da chamada "guerra justa" deflagrada pelos conquistadores europeus; c) no processo de aculturação, em grande parte possibilitado pela catequese empreendida pelos padres da Companhia de Jesus.

Mas a vitória dos brancos europeus nessa guerra etnocultural não se deveu apenas ao uso de armas com maior poder de destruição, ou à maior capacidade científica e tecnológica da sua sociedade sobre a outra. A civilização ocidental cristã estava ideologicamente convicta de que era uma civilização superior e de que era preciso difundir-la entre os indígenas americanos. A difusão implicava imposição de seus valores, mas também genocídio, o que, em si, era contraditório com o objetivo da catequese, porque, uma vez mortos os índios, a quem converter?

Eis uma questão que só em longo prazo tornou inviável a manutenção dos jesuítas na ordem colonial planejada inicialmente. Quando já estavam vencidos, tanto na evangelização quanto na reclusão dos índios às missões, era tarde demais para arrependimentos: a ordem de expulsão foi a garantia da continuidade do projeto colonial. Mas isto ocorreu em 1759 e não no século 16, quando a sujeição do indígena era o elemento central da ideologia dominante no mundo colonial. No exercício

dessa dominação, segundo Florestan Fernandes, distinguiram-se três espécies de polarizações: primeiro, o colono, agente efetivo da colonização, cujo objetivo era tomar as terras dos índios e torná-los seus escravos; segundo, o agente da Coroa, que compartilhava desse interesse, mas era forçado a restringi-lo; terceiro, os jesuítas, cujas ações contrariavam os interesses dos colonos e da Coroa, mas concorriam para atingir o fim essencial. Assim, não era seu propósito a destruição dos índios, embora no primeiro século servissem mais à Coroa, minando suas lealdades étnicas, fazendo que se desgarrassem das tribos e se atrelassem às missões. Mas a sua influência "teve um teor destrutivo comparável ao das atividades dos colonos e da Coroa, apesar de sua forma branda e dos elevados motivos espirituais que a inspiravam" (Fernandes, 1960, p. 84). Ou como diz Darcy Ribeiro (1995, p. 56), o resultado de sua política "não poderia ser mais letal se tivesse sido programado para isso".

O plano de colonização proposto por Nóbrega, primeiro provincial da Companhia de Jesus no Brasil (1553-1559), tinha como principal argumento o combate à antropofagia e estava relacionado com a morte do Bispo D. Pedro Fernandes Sardinha pelos índios do norte da Bahia (1556). Para alguns autores, essa morte fez daqueles índios "inimigos definitivos da colonização", e foi "com o seu sacrifício que se povoou Sergipe" (Calmon, 1959, p. 325). De fato, segundo o padre Serafim Leite (1955, p. 124), o ato cometido pela tribo dos Caetés levou "certamente Nóbrega a refletir e mais se confirmou que só uma política de povoamento, e de autoridade, que sujeitasse os índios e impedisse a repetição de tais cenas, poderia apressar a civilização do Brasil".

A sua "política de povoamento" foi exposta ao provincial de Portugal, padre Miguel de Torres, em carta de 1558, na qual solicitava a interferência do colega junto aos tutores do Rei de Portugal, D. Sebastião (1557-1578), para viabilizar a sua proposta civilizatória, e admoestava:

Primeiramente o gentio se deve sujeitar e fazê-lo viver como criatura que são racionais, fazendo-lhe guardar a lei natural. (...) Depois que o Brasil é descoberto e povoado, têm os gentios mortos e comidos grande número de cristãos e tomadas muitas naus e navios e muita fazenda. E trabalhando os cristãos por dissimular estas cousas, (...), nem por isso

puderam fazer deles bons amigos, não deixando de matar e comer, como quando puderam. (...) Os que mataram a gente da nau do Bispo [D. Pedro Fernandes Sardinha] se podem logo castigar e sujeitar, e todos os que estão apregoados por inimigos dos cristãos, e os que querem quebrar as pazes, e os que têm os escravos dos cristãos e não os querem dar, e todos os mais que não quiserem sofrer o jugo justo que lhes derem e por isso se alevantarem contra os cristãos. (...) Desta maneira cessará a boca infernal de comer a tantos cristãos quantos se perdem em barcos e navios por toda a costa; os quais todos são comidos dos índios e são mais os que morrem que os que vêm cada ano (Nóbrega, 1957, p. 447-449).

Outro argumento do plano era a conveniência de escravizar logo aos índios, como se lê:

Sujeitando-se o gentio, cessarão muitas maneiras de haver escravos mal havidos e muitos escrúpulos, porque terão os homens escravos legítimos, tomados em guerra justa e terão serviços de avassalagem dos índios e a terra se povoará e Nosso Senhor ganhará muitas almas (Ibid, p. 449).

Nas áreas territoriais de sua influência, principalmente nos Colégios e residências, a Companhia de Jesus foi uma das responsáveis pela extinção de quatro aspectos culturais das tribos do litoral brasileiro: a antropofagia, a poligamia, a pajelança e a nudez. O combate a esses traços culturais essenciais e, ainda, a imposição do sedentarismo são claramente expressos nesse documento que sintetiza o plano luso-jesuítico de aculturação:

... a lei que lhes não-de dar [aos índios] é defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do governador; fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se pois têm muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirar-lhes os feiticeiros, mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos: fazê-los viver quietos sem se mudarem para outra parte, se não for para entre cristãos, tendo terras que lhes bastem, e com estes padres da Companhia para os doutrinarem (Ibid, p. 450).

"Fazê-los viver quietos sem se mudarem" significava mantê-los reclusos, aldeados. A esse respeito, é preciso notar

que o aldeamento implicou a determinação de valores desconhecidos para os indígenas e destruiu a sua vida tribal, incorporando-os ao sistema português. Segundo Luiz Felipe de Alencastro (2000, p. 181), o "descimento" de índios do interior para o litoral foi resultado da associação entre os inácianos e as autoridades portuguesas, obedecendo a três objetivos:

... criar aldeamentos de índios ditos "mansos", destinados a proteger os moradores dos índios "bravos"; (...) circunscrever "as áreas coloniais, impedindo a fuga para a floresta tropical dos escravos negros das fazendas e dos engenhos"; (...) "manter contingentes de mão-de-obra compulsória nas proximidades das vilas e dos portos.

Mas, além disso, prossegue o autor, "os descimentos desempenhavam papel importante" porque, "estancando o movimento migratório das tribos (...), acentuavam a dessocialização dos indígenas, fazendo-os permeáveis à catequese" (Alencastro, 2000, p. 181).

Quanto à luta contra a antropofagia, iniciou-se em 1549, quando aqui chegaram os primeiros padres e se colocaram contra "o bárbaro costume", recusando-se a ser coniventes "com as concessões" dos colonos, que "contemporizavam" (Leite, 1938b, p. 35-38). A propósito, o autor da *História da Companhia de Jesus no Brasil* escreveu que, no mesmo ano da chegada, na cidade da Baía, os índios trouxeram de uma guerra um inimigo já morto e dispunham a comê-lo "diante da Igreja e da Cruz, mas não consentiram os padres, sepultando o cadáver". E diz mais: que "colaboravam nessa obra de civilização os alunos do colégio" (Ibid, p. 38). Tal narrativa confirma o papel da criança na aculturação, fazendo que as sociedades tribais deixassem de existir de forma íntegra e autônoma e se submetessem aos padrões culturais da civilização ocidental cristã.

A ação jesuítica na aculturação é consignada também por Capistrano de Abreu (1954, p. 11), cuja obra é uma apologia da colonização: "Das suas lendas [dos índios], que às vezes os conservavam noites inteiras acordados e atentos, muito pouco sabemos: um dos principais cuidados dos missionários consistia e consiste ainda em apagá-las e substituí-las". Nesse processo de "apagar" o diferente substituindo-o pelo padrão hegemônico,

somente os elementos culturais que não estivessem em desacordo com a concepção de mundo dos jesuítas eram amalgamados e aproveitados nos rituais de catequese. Portanto, "a determinação de fazer a catequese nas aldeias do gentio era acompanhada do propósito (...) de reorientar a cultura nativa em direção ao cristianismo e aos modos de vida europeus" (Azevedo, 1976, p. 372).

O projeto colonizador luso-jesuítico não deixa dúvidas quanto ao intuito da empresa civilizatória junto aos índios americanos. D. João III (1521-1557), cognominado "o colonizador", em correspondência datada de 1539, era enfático ao afirmar que o seu "principal intento", como também o "d'El-Rey [D. Manuel I, Rei de Portugal, falecido em 1521] (...) foy sempre o acrescentamento de nossa santa fé catholica" (D. João III, apud Leite, 1955, p. 102).

Em sintonia com os objetivos civilizadores propugnados pela Coroa portuguesa, o padre Manuel da Nóbrega definiu os efeitos resultantes do processo de aculturação do gentio pela via da catequese.⁴ Em sua primeira carta da terra brasileira, datada de 1549, atestava que:

... já hum dos principaes [cacique] delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, e em dous dias soube ho ABC todo, e ho insinamos a benzer, tomando tudo com grandes desejos. Diz que quer ser christão e nom comer carne humana, nem ter mais de huma mulher e outras cousas (Nóbrega, 1956b, p. 111).

A vinculação entre catequese e educação jesuítica pode ser aferida em outras correspondências dos padres da Companhia de Jesus que missionaram no Brasil do século 16. Duas delas, redigidas pelo padre José de Anchieta, são emblemáticas. Na primeira, datada de 1554, o catequista relata que ele e mais sete padres aplicavam-se "a doutrinar almas" pedindo "à misericórdia de Deus Nosso Senhor" que lhes concedesse acesso "a outras mais gerações", pois julgavam que todas elas haveriam "de se converter muito facilmente à fé", se lhes pregassem. Faz alusão às crianças entregues pelos pais "de boa vontade" e afirma que, na escola, "muito bem ensinados (...) encontram-se 15 já batizados" (Anchieta, 1957a, p. 106).

Na outra, datada de 1556, relacionou claramente a conversão ao cristianismo à educação:

... expliquei suficientemente na carta anterior como se faz a doutrina dos meninos: quase todos vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã; pois a tarde todos se dão à pesca ou à caça para procurarem o sustento; se não trabalham, não comem. Mas o principal cuidado que temos deles está em lhes declararmos os rudimentos da fé, sem descuidar o ensino das letras; estimam-no tanto que, se não fosse esta atração, talvez nem os pudéssemos levar a mais nada (Anchieta, 1957b, p. 308).

Depois de subjugar os índios pelo ritual da catequese cristã, a cultura europeia intrusa reduzia os valores societários indígenas ao residual de algumas atividades culturais toleradas pelos jesuítas. Os preconceitos etnocêntricos inerentes ao projeto colonizador luso-jesuítico impediam, pelo uso da violência institucionalizada, a manifestação dos comportamentos tribais tradicionais e significou o despovoamento indígena do Brasil nos dois primeiros séculos da ocupação territorial pelos portugueses. As conseqüências fazem-se sentir até os dias atuais, pois, "a população nativa, que se contava na casa dos milhões de pessoas no limiar do século 16, mal ultrapassa hoje os 300 mil indivíduos" (Vainfas, 2000, p. 37). A mortandade foi atestada desde o começo pelos próprios jesuítas. Uma missiva de Anchieta, citada por Capistrano de Abreu (1954, p. 53), aludia ao fato de existirem, no século 16, aldeias com até "80.000 almas" e que, depois de 20 anos (1563-1583), já estavam vazias e davam lugar "aos negros de Guiné e mui poucos da terra, e se perguntarem por tanta gente, dirão que morreu".

Palavras conclusivas

O processo de aculturação ocidental no Brasil quinhentista não gozava de hegemonia absoluta nas hostes da cultura cristã. Uma importante testemunha das conquistas científicas, tecnológicas e territoriais perpetradas pelos europeus no século 16 foi Michel de Montaigne (1533-1592), um dos grandes nomes do humanismo moderno. Na obra *Os ensaios*, ele questionava a qualificação de bárbaros que os europeus haviam impingido aos

⁴ No século 17, o processo de aculturação pela catequese vinculou-se ao próprio método pedagógico jesuítico que, em 1599, foi consubstanciado no *Ratio studiorum* (França, 1952, p. 22).

índios americanos. Num deles, "Dos canibais", encontramos a seguinte consideração:

... acho que não há nessa nação nada de bárbaro e de selvagem, pelo que me contaram, a não ser porque cada qual chama de barbárie aquilo que não é de seu costume; como verdadeiramente parece que não temos outro ponto de vista sobre a verdade e a razão a não ser o exemplo e o modelo das opiniões e usos do país em que estamos. Nele sempre está a religião perfeita, a forma de governo perfeita, o uso perfeito e cabal de todas as coisas. Eles são selvagens, assim como chamamos de selvagens os frutos que a natureza, por si mesma e por sua marcha habitual, produziu; sendo que, na verdade, antes deveríamos chamar de selvagens aqueles que com nossa arte alteramos e desviamos da ordem comum. Naqueles outros estão vivas e vigorosas as verdadeiras e mais úteis virtudes e propriedades, as quais abastardamos nestes, e simplesmente as adaptamos ao prazer de nosso paladar corrompido (Montaigne, 2000, p. 307-308).

As palavras de Montaigne não impediram a tragédia. Demonstrem, contudo, que sempre existirão vozes dissonantes na história. A propósito, a conclusão deste artigo coincide com um momento chave da

história da humanidade: a teoria sobre o "choque de civilizações", a "descoberta" do mundo islâmico, as análises centradas em conceitos como dogma, intolerância e exclusão nunca estiveram tão associadas às religiões como agora.

Nessa época sombria, fomos surpreendidos, em 2000, com a declaração do cardeal alemão Joseph Ratzinger (Cardeal..., 2000) sobre a superioridade do catolicismo sobre as demais religiões! Já em 2001, assistimos à peregrinação do Papa João Paulo II dando continuidade aos seus "arrendimentos" (em face de outras religiões, dos judeus, da Inquisição, do obscurantismo, das Cruzadas, etc.). Na Síria, refazendo os passos do Apóstolo Paulo, converteu-se no primeiro papa a visitar uma mesquita islâmica e declarou que "a convicção religiosa nunca foi uma justificativa para a violência" (João Paulo..., 2001). Finalmente, depois dos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, estive na Armênia e Kasaquistão, apelando à paz e enfatizando a necessidade de evitar que os recentes atentados aos Estados Unidos da América levem ao aprofundamento da divisão entre cristãos e muçulmanos (Cansado..., 2001). O seu gesto, certamente, não apaga as violências do passado, mas sinaliza uma esperança de convivência entre povos de religiões e culturas diferentes.

Referências bibliográficas

- ABREU, J. Capistrano de. *Capítulos de história colonial: 1500-1800*. 3. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro: Liv. Brigueiet, 1954. 351 p.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O tratado dos viventes: formação do Brasil no atlântico sul*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000. 523 p.
- ALEXANDRE VI, Papa. Bula Inter Coetera. In: CASTRO, Therezinha de. *História documental do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1995. p. 23-24.
- ANCHIETA, José de. Carta do Ir. José de Anchieta ao P. Inácio de Loyola, Roma (São Paulo de Piratininga, 1 de setembro de 1554). In: LEITE, Serafim, S.J. (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1553-1558)*. Coimbra: Tip. da Atlântida, 1957a. v. 2, p. 83-118.
- _____. Carta trimestral de maio a agosto de 1556 pelo Ir. José de Anchieta (São Paulo de Piratininga, agosto de 1556). In: LEITE, Serafim, S.J. (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1553-1558)*. Coimbra: Tip. da Atlântida, 1957b. v. 2, p. 302-310.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 279 p.

- AZEVEDO, Thales. Catequese e aculturação. In: SCHADEN, Egon. *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. p. 365-384.
- BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 33-38.
- CALMON, Pedro. *História do Brasil: séculos XVI-XVII*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1959. v. 2, p. 321-686.
- CAMINHA, Pero Vaz de. Carta a el-Rei D. Manuel. In: ARROYO, Leonardo. *A Carta de Pero Vaz de Caminha: ensaio de informação à procura de constantes válidas de método*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1976.
- CANSADO, papa interrompe discurso na Armênia. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2001. Cad. A. p.17.
- CARDEAL defende superioridade do catolicismo. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 6 set. 2000. Caderno A. p. 9.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Para Ciro Flamarion, época de transição explica impasse teórico. *Registro*, Mariana, v. 2, n. 3, p. 4-6, mar./ago. 1995. (Entrevista).
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 55-83.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. 4. ed. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 152 p.
- CORREIA, Pero. Carta do Ir. Pero Correia ao P. Simão Rodrigues, Lisboa (S. Vicente, 10 de março de 1553). In: LEITE, Serafim, S.J. (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1553)*. Coimbra: Tip. da Atlântida, 1956. v. 1, p. 433-448.
- FERNANDES, Florestan. *A organização social dos Tupinambás*. São Paulo: Hucitec: Ed. UnB, 1989. 325 p.
- _____. Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupis. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). *História geral da civilização brasileira. A época colonial: do descobrimento à expansão territorial*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960. v. 1, t. 1, p. 72-86.
- FRANCA, Leonel, S.J. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952. 236 p.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1936. 405 p.
- JOÃO III, Rei de Portugal. Carta de D. João III Rei de Portugal a D. Pedro de Mascarenhas, Roma (Lisboa, 4 de agosto de 1539). In: LEITE, Serafim, S.J. (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1553)*. Coimbra: Tip. da Atlântida, 1956. v. 1, p. 101-104.
- JOÃO Paulo II é o 1º papa a visitar mesquita. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 7 maio 2001. Caderno A. p. 12.
- LEITE, Serafim, S.J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938a. t. 1, 610 p.
- _____. Lisboa: Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938b. t. 2, 658 p.

- _____. *Breve itinerário para uma biografia do P. Manuel da Nóbrega (1517-1570)*. Lisboa: Ed. Brotéria; Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1955. 263 p.
- LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Ed. Biblioteca do Exército, 1961. 279 p.
- MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios*: Livro 1. Tradução de Rosemery Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 489 p.
- NÓBREGA, Manuel da. Carta do P. Manuel da Nóbrega ao P. Simão Rodrigues, Lisboa (Baía, 10 de abril de 1549). In: LEITE, Serafim, S.J. (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1553)*. Coimbra: Tip. da Atlântida, 1956a. v. 1, p. 108-115.
- _____. Carta do P. Manuel da Nóbrega ao P. Simão Rodrigues, Lisboa (Baía, 15 de abril de 1549). In: LEITE, Serafim, S.J. (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1538-1553)*. Coimbra: Tip. da Atlântida, 1956b. v. 1, p. 115-118.
- _____. Carta do P. Manuel da Nóbrega ao P. Miguel de Torres, Lisboa (Baía, 8 de maio de 1558). In: LEITE, Serafim, S.J. (Org.). *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1553-1558)*. Coimbra: Tip. da Atlântida, 1957. v. 2, p. 445-459.
- PAIVA, José Maria de. *Colonização e catequese: 1549-1600*. São Paulo: Cortez, 1982. 108 p.
- _____. Educação e cultura: a sociedade brasileira nos séculos 16 e 17. *Comunicações*, Piracicaba, v. 6, n. 2, p. 60-67, nov. 1999.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. 470 p.
- VAINFAS, Ronaldo. História indígena: 500 anos de despovoamento. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000. p. 35-59.

Recebido em 23 de outubro de 2001.

Amarílio Ferreira Júnior e Marisa Bittar, doutores em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), são professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). ferreira@power.ufscar.br

Abstract

This article discusses the forms of imposition of the western Christian cultural standard of Brazil during the XVI century. The Jesuits, in the steps of the Counter Reform, served as types of "organic intellectuals" of the colonial Portuguese system. In the beginning, the Jesuit action centred on the catechism and on the education of Indian and mameluke children, seeking, through them, to attract their parents to Christian principles. The children were the central object of Jesuit pedagogy. Within the catechism specifically, the priests combated the central elements of indigenous culture: anthropophagi, nakedness, polygamy, and of the nomadic way of life. The elementary school in the XVI century thus constituted one of the ideological pillars on which the colonial Portuguese order was consolidated in Brazil.

Keywords: jesuit catechism; cultural domination; indigenous children.

Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador

Ana Shirley de França
Moraes
João Marcelo Pereira
Lima

Palavras-chave: mudanças;
formação; base cultural;
administrador.

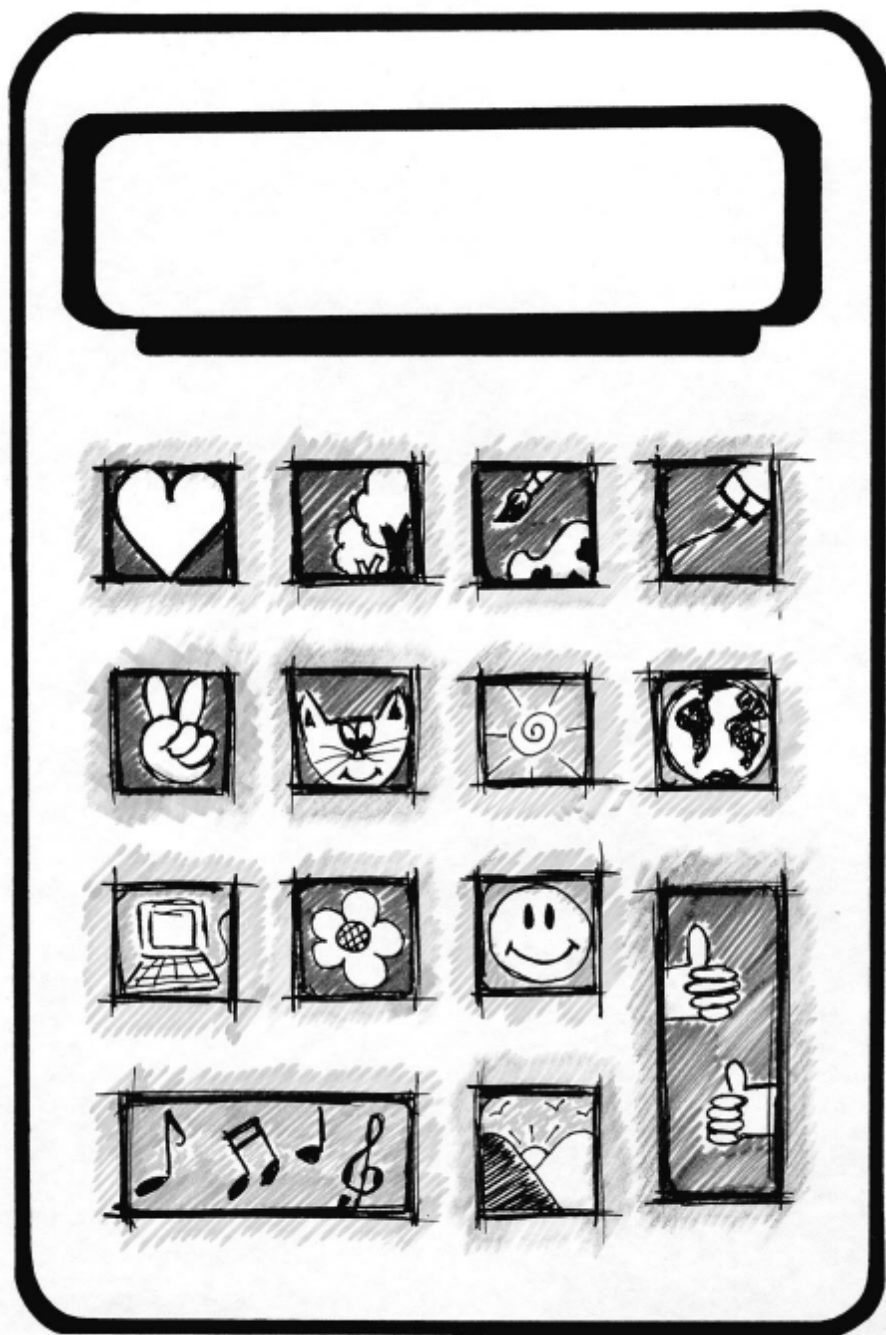


Ilustração: Beatriz Chaim

As efetivas transformações por que passam as sociedades mundiais vêm exigindo mudanças radicais na educação. A natureza das relações escola/trabalho necessita mudar, de sorte que possibilite formar adequadamente a nova força de trabalho. Nesse contexto, merece destaque a educação do administrador, que, na visão atual e futura, precisa ser permanente, em constante aperfeiçoamento, na busca de títulos acadêmicos. Por sua vez, a legislação do ensino superior possibilita a criação de projetos educacionais que se compatibilizem com o objetivo de oferecer propostas pedagógicas realísticas e de qualidade. Assim, discute-se as competências que os trabalhadores da área das ciências sociais de Administração necessitam receber durante o curso de graduação. Contudo, torna-se oportuno alertar para as questões culturais inerentes ao indivíduo, pois são elas os elementos mediadores entre as competências e o desempenho nas atividades organizacionais.

Introdução

Hoje já se pode ouvir os ecos das transformações inéditas e velozes por que

passam as sociedades, ditas de primeiro mundo, desenvolvidas. Nessas sociedades, o modelo industrial esgota-se, cedendo lugar a um novo paradigma socioeconômico, baseado, sobretudo, em serviços e na criação de novos conhecimentos (Crawford, 1994).

Nessa lógica, sociedades como a brasileira, em processo de desenvolvimento, dependentes economicamente das matrizes, necessitam acompanhar essas aceleradas mudanças que ocorrem no mundo, de forma a poderem sobreviver, mas com responsabilidade e respeito à preservação de suas riquezas e de sua cultura nativa.

Chega-se às portas do terceiro milênio, e as transformações estão ocorrendo. Já se pode delinear, hoje, o perfil dos recursos humanos para o século 21. E, para se entender o novo mercado de trabalho e de ocupações desse século que se anuncia, deve-se ter em mente quatro palavras-chave: *tecnologia, globalização, serviços e conhecimento*.

Nessa nova ótica de mercado, o profissional deverá dominar a fundo algum instrumento tecnológico, ter ação dinâmica, de forma que sua atividade possa ser exercida em qualquer lugar do mundo, geralmente vinculada ao setor de serviços, e deverá ter, simultaneamente, um profundo conhecimento sobre vários assuntos, principalmente na sua área de atuação.

Eis a realidade: as melhores oportunidades, a maior remuneração, os lugares estáveis e as melhores chances de promoção no mercado de trabalho, ter um emprego e, até mesmo, sobreviver sem ele, estão vinculados àqueles que trilharem o caminho certo.

A mudança de paradigma econômico implica mudanças radicais no paradigma educacional, de forma que se permita garantir um "começo" certo, para que os profissionais que a "universidade" forma possam estar aptos a "caminhar" e a enfrentar os novos desafios da nova realidade socioeconômica que hoje se apresenta, sendo, sem dúvida, a base da realidade deste milênio (Bruno, 1996).

Daí, surge a grande responsabilidade da escola, no caso, das instituições de ensino superior, públicas ou particulares, universidades ou faculdades isoladas, pouco importa, na tentativa de propiciar uma educação mais adequada às mudanças que atualmente se presenciam na sociedade, especificamente, criando recursos humanos

para abastecer o mercado de trabalho e de ocupações, no caso aqui apresentado, na área de Administração.

O presente estudo não tem intenções de oferecer posicionamento favorável ou contrário ao modelo adotado – a formação para o mercado realizada nos interesses do capital, agora com outra roupagem. O objetivo deste ensaio é apresentar a conjuntura em que a universidade insere-se no atual momento e apontar que bases culturais deveriam ser transmitidas pelo ensino superior, de sorte a formar profissionais qualificados, reflexivos, criativos e cidadãos mais conscientes de seu papel social. A cultura dada pelas escolas superiores deve gerar a criação de habilidades que possibilitem, até mesmo, neutralizar ou minimizar os problemas causados pelo próprio modelo.

Universidade e formação profissional

Se antes, a universidade, entendida como instituição de ensino de terceiro grau, era um bem cultural das elites, hoje, após a Reforma Universitária, uma de suas tarefas é fornecer Recursos Humanos para o mercado de trabalho. Atualmente, o ensino superior habilita seus egressos a ocuparem postos assalariados, que não garantem *status* nem estabilidade, com ganhos menores do que os esperados (Frigotto, 1989), ou, até mesmo, não ter emprego algum.

A criação de empregos em nível superior não acompanhou o crescimento significativo da demanda de egressos (Chauí, 1988). Com isso, ocorreu o fenômeno da desvalorização dos anos de estudo e, em consequência, a exigência de mais anos de escolaridade: até mesmo para funções simples, o mercado de trabalho vem exigindo cada vez mais níveis escolares, mais diplomas – capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1974).

Em decorrência, esse aumento artificial da exigência de anos de estudo a postos de trabalho explica, dentro de um mercado de pequena expansão, a frequência de pessoas de alto perfil educacional ocupando cargos e funções abaixo de suas capacidades: a subutilização de capacidades aparece como expressão da modalidade capitalista de desenvolvimento (Cunha, 1975).

No entanto, há unanimidade nesta afirmação: ter um curso superior não garante emprego, mas não o tendo, fica ainda mais difícil consegui-lo. No atual momento, só possuir o diploma de nível superior não basta, é preciso um conjunto de habilidades somadas, como: manusear e saber utilizar o computador, dominar diversos códigos lingüísticos, criatividade, empreendimento, preocupar-se com a qualidade nos serviços e com custos, entre outras.

Do ponto de vista da formação do homem atual, seu perfil deve estar pautado no aprender a aprender, na educação continuada, permanente, sabendo pensar, fazendo funcionar.

Apesar das dificuldades, a universidade brasileira necessita cumprir com suas atribuições enquanto instituição social, a fim de instrumentalizar seus egressos a "enfrentarem" o atual e futuro mercado de trabalho, bem como possibilitar a sobrevivência de muitos, mesmo não tendo chances de ingresso no mercado de ocupações formais.

Sem dúvida, a universidade brasileira hoje é responsável pela formação de recursos humanos e intelectuais para o mercado produtivo, devendo dar à grande massa universitária as competências técnicas e humanas necessárias, não só para suprir o novo mercado das organizações, mas também de sobrevivência autônoma, independentemente da existência do emprego; as noções de "empregabilidade" e "trabalhabilidade", também, devem estar presentes na formulação das competências.

Capacitação profissional e escola

O progresso técnico e científico ocorrido na sociedade contemporânea fez com que a transmissão de conhecimentos de pai para filho, de mestre para pupilo, de arte para aprendiz, feita ritualmente, guardando segredos do ofício, se alterasse. No fim do século 20, não basta para o mundo o trabalho artesanal. Este foi substituído pela máquina, pelo trabalho técnico-científico, operando mudanças radicais nos modos de produção e na força de trabalho.

As necessidades psicossociais impulsionam o homem a uma constante aprendizagem, a um contínuo crescer como indivíduo e como ser social. A luta pela vida, a satisfação de seus anseios, a realização profissional como pessoa, como cidadão, como ser

integrante de instituições sociais levam a pessoa, principalmente o adulto, a um processo contínuo de aperfeiçoamento, o que se dá pelas relações sociais que estabelece com o meio ou na própria escola.

Em qualquer sociedade, a função da educação é preparar as novas gerações para a vida adulta "para a vida no mundo dos adultos", sendo a qualificação para o trabalho um de seus principais objetivos, sobretudo nas sociedades capitalistas e industriais (Freitag, 1988).

Sobre a importância e a distinção entre a educação de crianças e adultos, Álvaro Vieira Pinto (1986) afirma que "o que distingue uma modalidade de educação da outra não é o conteúdo nem os métodos, mas os interesses que a sociedade como um todo tem, quando educa a criança e o adulto". Assim, a distinção de idades se traduz pelas diferentes experiências acumuladas.

Torna-se importante ressaltar o papel do educando adulto como "membro pensante e atuante em sua comunidade" (Ibid). A realidade social do adulto pressupõe um conjunto de conhecimentos básicos relacionados com o mundo do trabalho. Partindo da idéia de Sartre de que o homem é produto do seu trabalho, o adulto percebe que o seu trabalho incorpora-se ao trabalho social com a finalidade de construir a sociedade, como próprio executor, sendo influenciado por condicionamentos sociais, como salários, valores, instituições, ideologias, etc. Por isso, diz que "o adulto é, por conseguinte, um trabalhador trabalhado", pois se, por um lado, só sobrevive se efetuar trabalho; por outro, só pode fazê-lo dependendo das condições oferecidas pela sociedade em que se encontra.

Afirma Freitag (1988) que educar é socializar, ato para capacitar o indivíduo a realizar com o meio em que vive as trocas de experiências que vão torná-lo apto a integrar-se no socies como um membro útil do mesmo. Como experiência vivida, o trabalho é compreendido não como única fonte de produção de valor, mas como uma atividade que cria riquezas, indistintamente, para todos os homens. Desta forma, o trabalho surge como uma virtude universal pela qual a acumulação do capital é legítima.

Do ponto de vista econômico, o sistema educacional sempre tendeu da perspectiva do capital à marginalidade. Cresce como uma esfera improdutiva, embora

necessária à manutenção da ordem (Frigotto, 1989). A educação apresenta-se como instância que permite eleger em nome do povo e, ao mesmo tempo, nega a esse povo os mais legítimos direitos da cidadania (Freitag, 1988). Assim, o capital tende a usar a escola como veículo de transmissão de uma pedagogia capitalista, não se devendo esconder o fato de que a sociedade busque preservar a escola desse abuso.

A não apreensão das relações de trabalho como práticas fundamentais, que definiram o modo humano social da existência e se constituíram na fonte primordial do conhecimento e da formação da consciência (Frigotto, 1989), traduz o caráter prático dos métodos capitalistas de ensino que visa atender ao mercado de trabalho.

Nesse processo, como declara Frigotto (Ibid), deve-se compreender que a produção do conhecimento a formação da consciência crítica tiveram sua gênese nas relações sociais de produção. Esse caminho permitiu resgatar a visão de que o conhecimento, a superação do senso comum e a formação da consciência político-crítica deram-se na e pela práxis que resultou da unidade dialética entre a teoria e a prática.

Observa-se, então, a natureza contraditória da educação, que, ao mesmo tempo, funciona como elemento de reprodução das classes sociais, e sua expansão representa também uma conquista dos trabalhadores (Marx apud Salm, 1980). No entanto, essa conquista dos trabalhadores tem sido desvirtuada, e a escola transformada em algo compulsório que apresenta uma crescente desvinculação entre educação e trabalho (Salm, 1980).

Gorz (1980) chamou a atenção para a dicotômica relação entre a escola e o trabalho e apontou para a ineutralidade ineficiente do sistema escolar em relação à classe trabalhadora: frequentar a escola é uma aspiração da massa, numa tentativa de superar a sua condição. Mas esse intento muitas vezes acaba em fracasso, pois não há vínculo entre a escola e a fábrica, entre a escola e a empresa, entre a necessidade de mudar a natureza e a organização do trabalho e o que a escola ensina. A real natureza de classe da escola vem da separação que ela introduz entre "cultura" e "produção", entre "ciência" e "técnica", entre "trabalho manual" e "trabalho intelectual". Na atual conjuntura socioeconômica, essa natureza deve ser mudada, tanto da

perspectiva do capital – que necessita utilizar-se dos recursos humanos intelectuais preparados pela escola – como da parte da própria escola, a fim de cumprir com suas responsabilidades sociais.

Constata-se que a escola passou a fazer parte da lógica da sociedade capitalista e, hoje, constitui um dos mecanismos usados para distribuir as pessoas no lugar que, por capacidade e mérito comprovado e atestado (Bourdieu, 1974), lhe corresponde na divisão do trabalho. Sobre o fato, Prandi (1982, p. 80) faz uma abordagem sob o ponto de vista da formação dos trabalhadores em nível de 3o grau, dizendo:

... quanto mais especializado o trabalhador – nossa ênfase está no trabalhador de nível universitário – tanto mais se sujeitará à cooperação como forma de trabalho, sem que isso implique nenhum risco necessário ao capitalismo como *status quo* (...). Essa qualificação não qualificada, paradoxo elementar, representa hoje certamente um dos "dramas" da clientela do ensino superior, base de um inconformismo que insiste em pensar o trabalho do ponto de vista do indivíduo e não da classe trabalhadora.

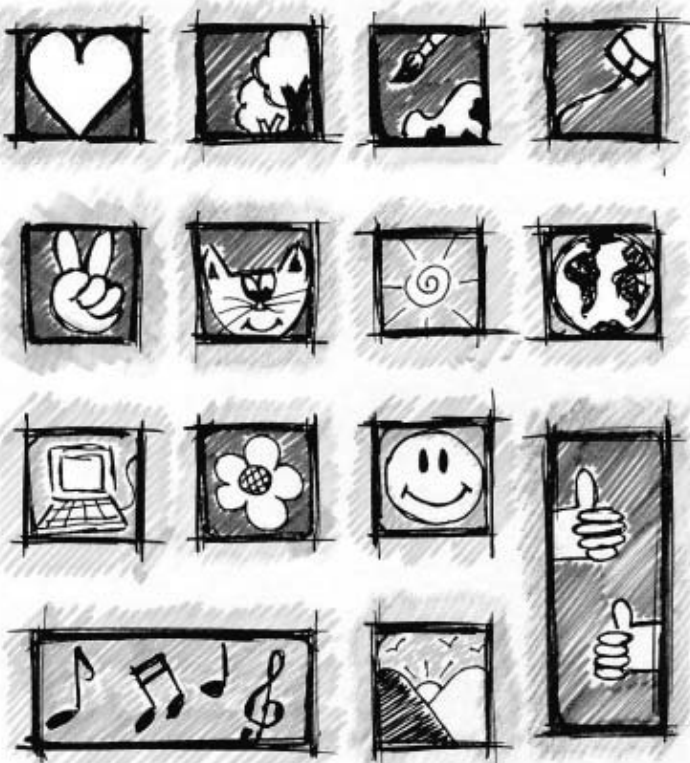
Constata-se, então, que a ampliação da escolarização serviria para que o capital pinçasse do seu conjunto tanto aqueles necessários à produção imediata como aqueles que se alocam nos serviços, criando dentro desse âmbito a elevação constante dos requisitos educacionais e, também, funcionando como justificativa do prolongamento da escolaridade e o conseqüente retardamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho (o estágio), fazendo da própria escola um mercado improdutivo (Frigotto, 1989).

Ainda sobre o assunto, comenta Kuenzer (1989) que a escola como lugar da reprodução do saber teórico não dá ao trabalhador acesso a outras formas de articulação com o trabalho concreto; assim, a autora afirma que "os profissionais, que aprendem o saber sobre o trabalho na escola, aprendem teoria sem prática". E ainda:

Os técnicos de nível médio e os profissionais de nível superior são aqueles que permanecem na escola e que se apropriam do saber sobre o trabalho no seu interior, recebendo uma certificação que lhes permitirá ocupar, na hierarquia do trabalho coletivo, o exercício das funções intelectuais (Ibid, p. 23).

De acordo com a autora, o "certificado escolar" apresenta um enorme valor, pois abre as portas para o exercício das funções intelectuais no mercado de trabalho e confere as habilidades, comportamentos e conhecimentos minimamente necessários à aquisição de competência, pelo exercício profissional.

Kuenzer (Ibid) conclui que a ruptura entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, expressa-se nos currículos, dividindo-os em duas partes: uma de educação geral, com o objetivo de apropriação dos princípios teórico-metodológicos, de desenvolvimento do raciocínio, de aquisição da



cultura; e outra de formação especial, em que se privilegia o aprendizado de formas operacionais; ou seja, os currículos reproduzem a velha divisão de trabalho sob a forma da clássica dicotomia entre o saber humanista e o saber técnico, o que vem contrariando o perfil necessário e exigido à formação de novos recursos humanos.

Desta forma, o estágio curricular surge como disciplina indispensável para minimizar esse distanciamento, principalmente quando passa a ser aplicado como estudo de caso dentro da própria empresa. A "empresa júnior" também surge como um excelente instrumental acadêmico para integrar teoria

e prática, pois, por meio do vínculo universidade/empresa, os alunos vivenciam a realidade organizacional, seus problemas e possíveis soluções ainda estudantes.

Como foi visto, o conhecimento é elaborado socialmente a partir do trabalho dos homens, estabelecendo relações entre si na produção da existência. Então, dificilmente ter-se-ia acesso aos instrumentos teórico-metodológicos e ao saber socialmente construído se não fosse a escola. A instituição escolar aparece como a alternativa para a superação dos aspectos de parcialização e fragmentação do saber elaborado com a prática.

Se o saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto, é claro que o trabalhador poderá sistematizar o conhecimento que lhe restitua a possibilidade de realizar suas capacidades e desenvolver-se pelo trabalho. Assim, cabe às escolas de ensino superior sistematizar projetos pedagógicos que conduzam à globalidade e à qualidade na formação do trabalhador de Administração, tendo em vista suas características próprias, o perfil do profissional e a missão social da instituição.

O valor humano e social nas organizações: características culturais no indivíduo a serem consideradas anteriores à formação de competências do administrador

Hoje se escutam os ecos do setor produtivo brasileiro clamando por uma educação melhor, um plano educacional para o País, em todos os níveis, para gerar maior qualificação de recursos humanos, almejando melhorar o quadro econômico e social nacional. Para atender aos anseios e necessidades de mercado, a universidade é chamada a rever seus projetos pedagógicos (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) de forma a atender não só a essa reivindicação, mas dar, aos seus egressos, maiores chances de subsistência como profissionais e cidadãos.

O ensino superior é, inegavelmente, o responsável pela criação de recursos humanos intelectuais em todas as áreas do conhecimento. As instituições, universitárias ou não, procuram identificar-se a

grandes centros de excelência que paralelamente prepararam para o mercado. É bem verdade que muitas ficam aquém das exigências mínimas de formação, e, a cada dia, mais e mais instituições entram em funcionamento. Para controlar e orientar instituições superiores em todo o País, surgiu a Avaliação Nacional de Cursos, que, apesar de algumas desejáveis críticas, constitui uma necessidade na atual conjuntura educacional brasileira.

Nessa visão, necessita-se reformular toda a estrutura educacional, desde o ensino fundamental até o superior, que, no caso aqui colocado, torna-se alvo de grandes questionamentos. Como formar adequadamente os recursos humanos na área de Administração? Quais competências devem ter os egressos deste curso? Que comportamentos, atitudes e hábitos devem se formar ao longo dos cursos de graduação? Sejam quais forem as respostas, uma coisa é inegável: há de considerar-se valores humanos e sociais, passo a passo aos valores técnicos.

Base de cultura na formação do administrador

Já se percebe a grande preocupação do setor empresarial em relação à qualificação do trabalhador e aponta a educação de qualidade como a única saída aos problemas enfrentados. O melhor desempenho da força de trabalho diz respeito principalmente ao conhecimento mais amplo do processo produtivo, ao grau de abstração de novas tarefas, à relação de trabalhos mais cooperativos e ao uso de habilidades intelectuais que são produto de uma educação geral, advinda do conjunto de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, voltada para o desenvolvimento pleno das capacidades e potencialidades do indivíduo (Kanaane, 1994).

Os avanços tecnológicos e a consequente competitividade de mercado vêm exigindo mudanças radicais de comportamento e atitudes por parte dos recursos humanos, e, sem dúvida, será a educação a responsável por essas mudanças. Assim, a mudança de paradigma comportamental faz-se presente, para que se possa responder às qualificações necessárias ao novo momento econômico vivido pelas empresas, bem como dar oportunidades ao trabalhador de, até mesmo, realizar-se profissionalmente por

conta própria e, com espírito empreendedor, criar sua própria empresa.

As organizações, como parte integrante do setor de produção, carecem dessa qualificação. Hodiernamente, exigem-se mudanças radicais de comportamento por parte do todo organizacional. A finalidade da organização representa os propósitos a serem alcançados, e seu devido impacto no ambiente externo e interno atingem todos os participantes da hierarquia organizacional. Então, obriga-se a organização a assumir decisivamente a concepção de que *o todo está contido em cada parte e cada parte está contida no todo*, de forma que a empresa seja incorporada pelo indivíduo. Há uma aproximação da visão globalizada do homem, dos grupos, das organizações. Desta forma, a organização do momento depende fundamentalmente do equilíbrio dos indivíduos, das relações estabelecidas entre eles dentro da própria empresa.

Exige-se do atual profissional de Administração um conjunto de competências que vão desde as habilidades conceituais até as humanas e técnicas, o que consolida, em nível superior, um perfil polivalente/generalista para formação de profissionais com visão global. Sobre a afirmativa, comenta Neves (1994, p. 71):

Quando se fala em generalistas, está se querendo referir à visão de mundo que pessoas possam ter. Na verdade, quer-se alguém capaz de enxergar a mais de um palmo do nariz, isto é, alguém que ao executar sua função tenha em vista não apenas os resultados imediatos de sua ação, mas qual o impacto que ela terá no todo.

Nessa lógica, para o efetivo desenvolvimento organizacional, deve-se buscar, além do aprimoramento técnico, a competência pessoal e interpessoal, a fim de fundamentar o cabedal intelectual e humano daqueles que atuam em qualquer nível da hierarquia da empresa. Contudo, competências nem sempre levam ao desempenho satisfatório e, neste momento, surgem os valores pessoais de conhecimentos e habilidades como determinantes nas aplicações dessas competências.

Cabe, contudo, ressaltar que o desempenho reúne em si um conjunto completo de ações possíveis a serem adotadas para a resolução de problemas organizacionais; já o desempenho é a forma individual de

ação para solucioná-los, utilizando conhecimentos e habilidades humanas, sociais e técnicas, a partir de valores do indivíduo.

Assim, percebe-se que existem novas características de cultura dadas ao trabalhador atual, em qualquer nível de formação acadêmica, que devem ser consideradas em prol da mediação entre competências e desempenhos, a saber:

– *Gosto pelo presente* – a sua realização está no presente, pois as tarefas do estudante e seus projetos estão no tempo presente ou num futuro muito próximo. O conhecimento só traz plenamente satisfação se, mesmo quando se ocupa do passado, ele se estende ao presente, às técnicas do hoje, às obras e às tarefas contemporâneas. Uma cultura que o ajude a tomar consciência do mundo de hoje e o faça sentir-se digno. Perceber, pelos conhecimentos adquiridos na escola, a beleza e as soluções da época em que vive.

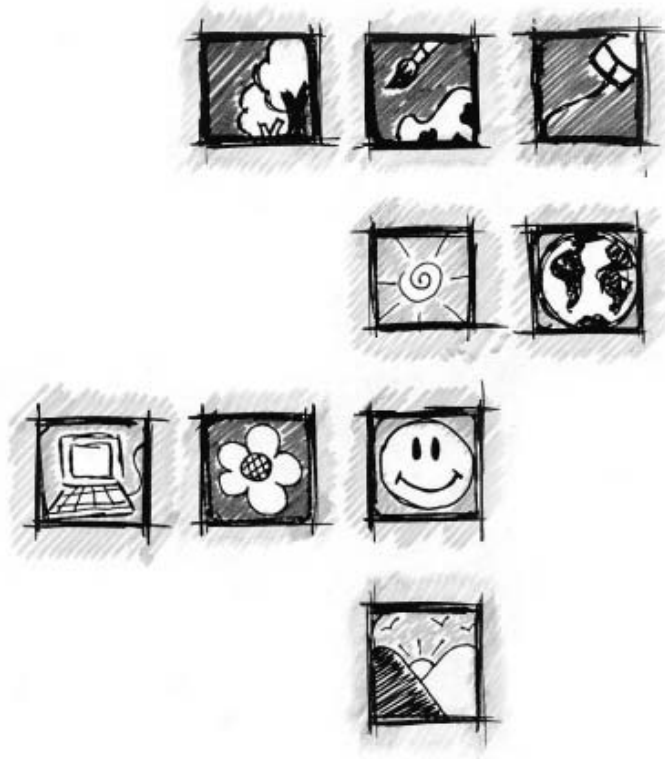
– *Valorização do futuro e do meio ambiente* – as realizações do presente necessitam antever o futuro. As decisões tomadas hoje podem resultar em dificuldades futuras para o homem e seu grupo. Por isso, entende-se a grande preocupação para a formação de habilidades que mensurem o meio ambiente. Sem a visão da projeção futura da esfera ambiental, dificilmente se formará uma plena competência.

– *Valorização do conhecimento prévio* – o conhecimento e habilidades prévios devem ser usados como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, já que os possui anteriores à escola e à empresa: se o discente produz conhecimento nas relações sociais, por que não aproveitá-lo como suporte a outras aprendizagens?

– *Presença da continuidade histórica* – a cultura passada de geração a geração vai permitindo à pessoa aprimorar e inovar conhecimentos anteriores. Como diz Vigotsky, "o pensamento é o diálogo com o mundo", o mundo do presente, mas também um diálogo com pensadores predecessores, retomando o conhecimento e opiniões divergentes, a fim de transformar a realidade, pois o mundo e o homem são históricos (Snyders, 1985a, p. 126). E como diz Snyders (1988, p. 170), "quanto melhor se conhecer o encadeamento e a acumulação das experiências, das tradições, mais nos tornamos capazes de retomar os problemas do ponto onde eles se encontram (...) tentando-se ir mais longe".

– *Inovação do conhecimento* – a união passado e presente da cultura pode criar o novo, novos modelos, novas relações sociais, em uma sociedade onde valha a pena compreender o que se passa, onde o cidadão possa tomar o destino em suas mãos, co-responsável pelas mudanças ocorridas no seu tempo, de forma consciente, refletida e responsável.

– *Reconhecimento da ciência e da técnica* – a existência da ciência é a confirmação de que existe um elo, um acordo entre as coisas e o homem. A ciência é a forma de garantir a ordem impressa ao mundo, sem deixar de perceber as relações com o



mundo. Portanto, a ciência pode contribuir significativamente para a solução dos problemas humanos, bem como, a partir do seu conhecimento, resolver questões emergentes da sociedade. Ao mesmo tempo, a ciência, como produção do próprio homem, pode se tornar a grande aliada na apreensão mais profunda dos problemas da realidade e, assim, transformá-la, de forma a criar um mundo melhor para se viver.

– *Abrir os horizontes* – o conhecimento deve conduzir ao ponto de vista que abra mais horizontes; não à prática pessoal, permanecendo na experiência primeira, mas a alcançar e ampliar suas aquisições

sem trair sua individualidade e suas convicções. Adquirir uma visão reflexiva e crítica junto aos problemas e às tarefas, fazendo perceber elos entre o que vê, o que pensa viver e os acontecimentos que atravessam o mundo.

– *Amplidão e significação: as totalidades* – o estudante consegue enxergar no que aprende sua utilidade e necessidade para usá-lo inteligentemente e afetivamente para melhorar sua vida e dos seus companheiros. Apesar da amplitude do saber, só se apreende efetivamente aquilo que, de alguma forma, contribui à vida. A generalidade e a amplitude do saber oferecem mais competências para a luta do viver, cabendo a cada pessoa o desempenho que melhor lhe aprouver.

– *União entre o sentimento e a razão, pelo conhecimento* – há necessidade do desenvolvimento afetivo para se atingir o conhecimento. Os valores subjetivos do homem são requeridos, quando se quer assimilar o conhecimento, em busca de um exame crítico, de um julgamento de valor profundo e verdadeiro; ou seja, há emoção no conhecimento, havendo cultura que se esforça pela união entre o sentimento e a compreensão, entre o sentimento e a consciência, posto que o aluno é provido de sentimentos e razão que se apresentam como elementos humanos indivisíveis. Como afirma Capra (1982): "o grande problema do homem contemporâneo é a convivência harmoniosa entre a razão e o espírito".

– *A aquisição de linguagens: ponto de partida para o desenvolvimento cognitivo do aluno* – como propõe Vigotsky (1989), as estruturas mentais e a aquisição do conhecimento são conseqüentes do processo de aquisição lingüística, cuja estrutura e meio social, assim, determinam. Nesta visão, se o desempenho lingüístico é pessoal ou de um grupo restrito, há de se entender que as estruturas lógicas produzidas pela linguagem sejam plurais, gerando, certamente, multiculturalidades.

– *Mensuração de tempo* – as iniciativas culturais de formação e aperfeiçoamento para o estudante devem atentar para cursos mais ágeis, mais compactos, em menor tempo, com conteúdos atualizados e significativos.

– *Disposição para aprender a aprender* – a constante e permanente formação, tanto acadêmica como técnica, deve nortear o espírito discente. Hoje e no futuro, não se concebe qualquer processo de

aprendizagem como acabado, ou seja, quanto mais se sabe mais se precisa saber.

Assim, seja na projeção das competências humanas, seja na elaboração de competências técnicas, as universidades e instituições isoladas deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos, no que tange às novas competências na formação do administrador, primeiramente as características da cultura facilitadora da criação de habilidades que devam ser formadas, para efetivar o desempenho individual do futuro administrador em função das novas exigências do atual modelo tecnológico globalizado, que, obrigatoriamente, implica mudanças de paradigma em todos os níveis – no econômico, no educacional e no comportamental –, mantendo, contudo, a autonomia reflexiva e criativa do sujeito e respeitando os valores nacionais e soberanos do País e de seu povo.

Tomada da decisão de mudanças na formação do administrador: operacionalização da base de cultura

Há momentos onde se necessita tomar decisões. Estes são diagnosticados quando se passa do *range* de segurança e chega-se ao desvio padrão determinado.



Na formação acadêmica brasileira (e, por isso, é chegada a hora de tomar decisões de reformulação), já se está bem distante do que se pode ter como tolerável. Hoje as organizações estão em pleno processo de mudança, e se vê pouco movimento consistente para que se possa adequar a formação acadêmica às mudanças dinâmicas que vêm acontecendo nas organizações.

Como são apontadas, algumas bases de cultura são necessárias no ensino acadêmico, tanto em nível superior – na graduação e na pós-graduação – quanto em cursos técnicos. Tendo em vista a adequação ao novo mercado das organizações, passa-se a enumerar as formas de operacionalização das bases de cultura na formação do administrador, cujo fundamento básico é gerar competências e habilidades.

Gosto pelo presente

Nota-se que os estudantes, em sua maioria, vêem as disciplinas escolares como barreiras e não como módulos de aprendizagem; quando em processo de formação, não absorvem carga mínima de aprendizagem para uni-la à vida prática, e este ponto na sua formação faz com que, em sua maioria, os resultados de aproveitamento no mercado de trabalho sejam baixos. A derivação de um bom resultado vem pela alquimia da experiência, seja ela qual for, com os conhecimentos bem adquiridos, no campo acadêmico ou técnico, em cursos de formação atualizados e adequados à realidade.

Portanto, não adianta estudar apenas: é preciso que se tenha acesso a conhecimentos atuais que gerem habilidades e atitudes práticas, contextualizadas ao momento das organizações e de mercado.

Valorização do futuro

Existe hoje um grande consenso em relação à união e preservação do ser humano. Conseguem-se observar, pelas normas de qualidade, um aumento considerável dessa preocupação. As empresas vêm investindo consistentemente nesta área. A preocupação com o meio ambiente e com a existência humana precisa fazer parte do novo perfil de formação do administrador, com vista à reformulação do ensino em âmbito superior, seja na universidade, seja em programas de qualidade.

No início, a tentativa era de padronização, a fim de poder garantir e gerir os processos com qualidade total – aí se criou a ISO 9000. Após a ISO 9000, surgiram as específicas, como a QS 9000 para a indústria automotiva e o GMP para as indústrias farmacêuticas e de alimentos. Porém, os itens das normas não agregavam valores à existência do ser vivo, abrindo uma lacuna que tinha como paradigma a interação do ser vivo com os processos fabris, a partir daí, surgiu a ISO 14000 – norma que reúne fatores que alavancam novos resultados e agregam valor à vida. Esta visão sistemática projeta uma esfera ambiental futura, devendo ser considerados, desde o primeiro dia de formação de administradores na universidade, os aspectos produtivos, pois só assim se criará uma consciência sobre as verdadeiras necessidades do homem e se estará perpetuando a existência humana.

Amplidão e significação: as totalidades

A formação em todos os níveis deve convergir para a união de esforços com vista ao resultado final, pois só com a união alcança-se resultados eficazes e eficientes, principalmente nesses tempos de dinamismo, onde só é interessante o que é vultoso e global.

Assim, cria-se uma nova noção de comunidade organizacional, em que o grupo de trabalho passa a ser menor, quando relacionado à noção de times, ou seja, grupos de pessoas que trabalham em função da mesma meta (Miller, 1998).

União entre sentimento e a razão pelo conhecimento

As pessoas são, por natureza, diferentes entre si: cada um traz consigo valores, comportamentos, níveis de cultura e grau de inteligência que, dentro da hierarquia organizacional, precisam se compatibilizar, a fim de construir um todo satisfatório em função das necessidades da empresa e seu resultado final. Dessa forma, a formação dada ao administrador necessita priorizar conhecimentos que desenvolvam atitudes e comportamentos para a valorização das relações interpessoais.

A nova realidade de mercado vem exigindo do trabalhador da área de Administração, em qualquer nível, desde o mais elevado grau de executivo ao mais simples cargo administrativo, a convergência de esforços para a construção de um todo harmônico, compatível com a cultura e as metas da empresa. Nessa lógica empresarial, o trabalhador, qualquer que seja sua função, é parte de uma engrenagem em que o sucesso de um depende do bom desempenho de cada um dos demais.

O reconhecimento da ciência e da técnica

É importante que os discentes tenham a capacidade de entender a sinergia entre a ciência e a técnica, compreendendo as suas aplicações. Isto acontecerá quando os conceitos que hoje se vivenciam, inseridos nas organizações, estejam também presentes nos cursos técnicos e superiores de base administrativa.

Outro aspecto importante é a preocupação com o todo social, dando-se ao profissional de Administração uma postura de integração entre o que ele aprende de técnicas e ciências e sua realidade social.

Hoje, há exemplos de empresas que estão fazendo campanhas de cunho social. Esta postura é necessária em todos os segmentos, pois a população cada vez mais entende que a preservação e conservação da qualidade de vida são fatores que devem estar em destaque. As empresas que não se colocarem voltadas para o lado social e ambiental tendem ao término de suas atividades. Assim, o processo produtivo também se renova, tendo como principal elemento motivador a preservação do presente e do futuro do ser humano e da sociedade.

Abrir horizontes

Podemos classificar em três os períodos de concepção do avanço profissional: *o especialista; a formação de equipes; a formação de times.*

A primeira idéia era a de que o especialista seria o responsável pela melhoria contínua do processo. Após vários anos, constatou-se que não bastava só um especialista para o sucesso de um determinado processo, e sim uma *equipe* em que

pessoas unidas conseguiriam atingir os resultados. Contudo, mais uma vez faltou algo: a maioria conseguia resolver seus problemas, mas não os do todo. Aí veio a idéia do *time*, cuja meta era chegar ao resultado do todo. O resultado de cada pessoa ou equipe teria peso muito menor do que o geral, demonstrando que cada pessoa integrante do processo chega a resultado satisfatório trabalhando para um mesmo resultado global, onde cada qual iria alcançando seus resultados particulares e de equipe, sucessivamente, direcionados sempre a um resultado total e não fragmentado. O sucesso de todos dependeria do desempenho de cada um (Miller, 1998).

Tal situação demonstra a mudança do conceito de trabalhador no mundo, que antes tinha trabalho, hoje tem empregabilidade e, em breve, terá trabalhabilidade, pois o fim do emprego já se vislumbra, e trabalho, qualquer que seja, sempre existirá. O administrador de hoje precisa ser formado, ter espírito empreendedor, tanto para atuar em qualquer empresa como gerir seu próprio negócio ou prestar serviços.

Novas e atualizadas práticas gerenciais devem estar na formação básica de qualquer curso de Administração. Há desde a administração com *gerenciamento Coach* (Stock, Lambert, 1987), em que o processo se dá pela interação das partes organizacionais, com vista ao melhor desempenho do todo, até o *gerenciamento por olhismo*, que é uma grande tendência para os próximos anos, cujo fundamento básico é gerenciar com ênfase no sujeito, criando ambiente e condições psicossociais para alcançar melhor produção pessoal em função dos resultados globais da organização. Estas novas formas de administração acabam com a antiga estrutura: *estratégico, tático, operacional*.

Valorização do conhecimento prévio e integração da teoria com a prática

Os estudos de casos e jogos empresariais devem ter mais peso na formação acadêmica, pois são excelente exercício para observar habilidades e conhecimentos gerais dos alunos, além de excelente treinamento para a realidade da empresa. Pelos jogos e estudos de caso, o discente transfere e integra a teoria com a prática, exercitando a criatividade, desenvolvendo competências e interpretando a realidade

organizacional de forma ficcional e, em alguns casos, de forma real; as simulações da realidade organizacionais constituem um excelente referencial para desenvolver habilidades no futuro administrador. Mediante a criação da "empresa júnior" nas universidades ou por meio de convênios com empresas para estágios supervisionados, também se desenvolve a integração entre a teoria e a prática.

O aproveitamento do conhecimento prévio do aluno é um mecanismo de troca entre todos os discentes, com o objetivo de enriquecer a todos. Por esta razão, indicam-se as discussões e o diálogo entre alunos, intermediados pelo professor, como instrumento metodológico para enriquecimento cultural e técnico nas várias disciplinas que compõem o currículo dos cursos de base administrativa. Por ser o administrador um profissional coletivo por natureza, também são sugeridos os exercícios e atividades em grupo.

Presença da continuidade histórica

O maior problema está na definição do conceito de "continuidade". Refere-se aqui às formas contínuas de processos, culturas e povos, em que a historicidade do homem e suas realizações são a mola mestra. Infelizmente não se tem, pelo menos no Brasil, a tradição de continuidade; com isto, não se consegue alavancar bons resultados em várias áreas, o que, na Administração, se constitui um grande entrave à organização.

Essa situação reflete-se no profissional que procura sempre ser dinâmico, mas não procura dar continuidade ao processo administrativo anterior, principalmente por questões políticas pessoais ou de um grupo que, em função de suas ideologias e desejos individuais, colocam em segundo plano a continuidade de um processo comprovadamente satisfatório em termos de resultado para a empresa, e isto se dá tanto na realidade empresarial pública como na da iniciativa privada.

Outro aspecto importante é a educação escolarizada. Se houvesse uma formação contínua e integrada desde a pré-escola até o nível superior de ensino, conseguir-se-ia atender a vários setores potenciais. A educação seria a alavanca para suprir o mercado nacional e estrangeiro de administradores hábeis e bem preparados técnica e culturalmente, lacuna hoje existente no mercado das organizações.

Inovação do conhecimento

Hoje, as organizações têm o capital intelectual (Edvinsson, Malone, 1998) como seu maior ativo; por conseguinte, nada e ninguém é irrelevante nas novas organizações. Tal capital é formado por experiências que, ao longo do tempo, são traduzidas até em inovações tecnológicas vindas do próprio universo da empresa. Com as novas concepções de trabalho, como time, todos impactam diretamente nos resultados – e isto é bem claro entre todos os colaboradores.

Várias empresas adotam procedimentos em que se buscam soluções internas, que sejam boas e baratas, e estes programas são batizados como BI\$ (banco de boas idéias), dando gratificação pelas melhores soluções de problemas ou por procedimentos de melhoria contínua, o que é de certa forma muito barato, se comparado a um serviço de consultoria. Esta situação provoca a interação dos colaboradores com a empresa.

Por meio desse processo de gratificação, incentiva-se a inovação técnica, pelos conhecimentos adquiridos em formação acadêmica sistematizada ou pelas observações empíricas da prática do dia-a-dia.

Para efeito da formação discente na área de Administração, sugere-se a inclusão de exercícios e conteúdos que promovam a criatividade, a pesquisa e a reflexão.

Conclusão

O novo paradigma econômico da flexibilização impõe necessárias mudanças na educação e, conseqüentemente, no ensino superior. Hoje e no futuro os recursos humanos das organizações necessitam possuir competências e habilidades humanas, sociais e técnicas, sem as quais não se poderá vislumbrar um futuro promissor. São os cursos de graduação na área de ciências sociais de Administração os maiores responsáveis pelo futuro dos trabalhadores desta área.

Cabe ressaltar a importância da transmissão das competências exigidas à nova força de trabalho para gerar habilidades; porém, torna-se importante revelar que, sem a criação e formação de uma cultura no estudante de Administração, não se

conseguem resultados satisfatórios na projeção dessas competências e na transferência destas ao seu desempenho.

Nesta visão, pode-se concluir que os conhecimentos advindos dos conteúdos a serem transmitidos pela escola – no caso, aqui, as instituições de ensino superior – só são válidos e satisfatórios quando conseguem ser convertidos pelo indivíduo em ações no seu dia-a-dia.

Uma vez que as características culturais do contexto da pós-modernidade são as determinantes das competências e habilidades que o profissional de Administração deve ter, há de se compreender os valores humanos e sociais como ponto de partida para se pensar satisfatoriamente as organizações.

As escolas superiores devem suprir de conhecimentos atualizados e desenvolver novas e requeridas habilidades nos futuros profissionais de Administração, não ignorando a cultura primeira que cada estudante traz, fruto das experiências da vida. Tal postura possibilitará inovações nas decisões, com criatividade e reflexão, se somadas às habilidades e conhecimentos dados pela escola.

O ensino superior deve promover projetos pedagógicos de qualidade, atentando para a missão social que cada instituição propaga, verificando as diretrizes e os objetivos dos cursos que propõem e o perfil do profissional que se quer formar, como diz Siqueira (1998): "melhorando o ensino, teremos profissionais mais bem preparados, organizações bem administradas e, é claro, uma sociedade mais justa".

Assim, a universidade é responsável pela formação de recursos humanos atualizados e qualificados para o mercado das organizações, mas também responsável por gerar novos conhecimentos e construir cidadãos conscientes e responsáveis na sociedade.



Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1997.
- BRUNO, Lúcia et al. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. Os ventos do progresso. *Revista Discurso*, São Paulo, n. 8, p. 31, 1988.
- CRAWFORD, Richard. *Na era do capital humano*. São Paulo: Atlas, 1994.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- EDVINSSON, Leif; MALONE, Michael. *Capital intelectual: descobrindo o valor real de sua empresa pela identificação de seus valores internos*. São Paulo: Makron Books, 1998.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GORZ, André. *A crise de legitimação do capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- KANAANE, Roberto. *Comportamento humano nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1994.
- KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MILLER, Alex. *Strategic management*. Boston: MacGraw-Hill, 1998.
- NEVES, Carlos. *Alternativas para a formação profissional: treinamento e desenvolvimento*. Senac, São Paulo, v. 2, n. 24, p. 81, dez. 1994.
- PAIVA, Vanilda. *Educação permanente: ideologia educativa ou necessidade econômico-social*. Rio de Janeiro: Síntese, 1977.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1986.
- PRANDI, R. *Os favoritos degradados: ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil de hoje*. São Paulo: Loyola, 1982.
- SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Como a universidade brasileira está se pensando*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.
- SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SIQUEIRA, Wagner. Editorial. *Administração: Jornal do Conselho Regional de Administração*, Rio de Janeiro, n. 28, jun. 2000.
- SNYDERS, Georges. *Alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1985.

SNYDERS, Georges. *Feliz na universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

STOCK, James R.; LAMBERT, Douglas M. *Strategic logistics management*. 2. ed. Homewood: Irwin, 1987.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em junho de 2001.

Ana Shirley de França Moraes, doutoranda em Ciências Pedagógicas pela Universidad de Habana, é professora titular da Universidade Estácio de Sá (Unesa). anafmoraes@hotmail.com

João Marcelo Pereira Lima, mestre em Administração, com ênfase em Logística, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor visitante dessa Universidade.

Abstract

The effective changes that the world societies have gone through claim for radical changes in education. The nature of the School x Labor relationship has to be transformed so that the new workforce can be adequately educated. In this context, special attention should be given to de worker's education that must be permanent, constantly improving in search for an academic title, according to de present and future view. On the other hand, the law ruling the High Studies is favorable to the creation of educational projects compatible with the objectives to offer real pedagogical and qualified proposes. So, the debate of the competency that the workers in the area of social science of Administration is about what they need to learn during graduation. However, this is an opportune moment to alert to the cultural questions proper of the individual, because it is the mediator elements between the competency and the performance in the organizational activities.

Keywords: education changes; professional formation; cultural basis; administrator.

Desafios de uma rádio universitária diante do compromisso com a educação e a cidadania*

Natercia de Souza
Lima Bukowitz

Palavras-chave: rádio;
cidadania; cultura; ideologia;
educação.



Ilustração: Thais Yoshida

* Esta pesquisa foi realizada de agosto de 2000 a julho de 2001, dentro da linha de pesquisa "Educação e construção de sentidos no cotidiano", da Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), com a participação da aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Fabiana Eckardt Rodrigues.

Não podemos nos cegar pelo espetáculo da diversidade a tal ponto que sejamos incapazes de ver as desigualdades estruturadas da vida social.

John B. Thompson

A visita dos graduandos em Pedagogia ao estúdio da Rádio da Universidade Católica de Petrópolis tem ocorrido no contexto de aulas-passeio, prática concebida por Freinet, surgindo questões relacionadas com a possibilidade do uso pedagógico da Rádio. A inserção dos universitários levaria os ouvintes ao exercício da cidadania, hipótese do presente estudo. Situações ligadas a crenças, *status* e poder nos remeteram à Teoria das Representações Sociais. Apoiando-nos na Hermenêutica da Profundidade, a investigação deu-se em dois níveis: a partir dos emissores e dos receptores das mensagens. Opiniões do coordenador da emissora permitiram, no sentido a que Thompson refere-se, identificar a ideologia subjacente à formação das representações para "cultura" e "educação". Resultados revelaram haver coerência entre conteúdos veiculados na programação e a ideologia presente na administração centralizadora da emissora. Índices de audiência

assinalam a necessidade de reformulação das mensagens, reivindicação dos grupos pesquisados, em defesa de uma Rádio que promova a cidadania, difundindo a cultura e a educação.

Introdução

Esta pesquisa delineou-se a partir de reflexões sobre visitas de estudantes do Curso de Pedagogia à Rádio da Universidade Católica de Petrópolis (Rádio UCP – 106,3 FM), atividades que buscam a integração e a apropriação dos recursos tecnológicos disponíveis na instituição. O alunado, em sua rotina cotidiana, não tem tido oportunidade de valer-se dos benefícios que poderiam advir de uma interação mais efetiva com a Rádio, em funcionamento há 20 anos. Tais visitas ocorrem sempre no contexto de uma aula-passeio, prática concebida pelo educador francês Celestin Freinet, ardoroso defensor da livre-expressão e da idéia de trazer a vida para dentro do espaço da sala de aula. Observando-se atentamente o conteúdo dos anexos dessa pesquisa, pode-se verificar por que, nestas ocasiões, expressões lingüísticas e imagéticas utilizadas pelos estudantes para interpretar o vivido foram cruciais para provocar o surgimento de questões relacionadas com o uso pedagógico da Rádio, indagações que serviram de balizamento para nosso estudo, apresentadas a seguir:

- que localidades do município de Petrópolis são atingidas pela transmissão da Rádio UCP?
- é possível traçar o perfil do ouvinte da Rádio UCP?

- há objetivos, claramente definidos, norteando a programação da Rádio UCP?
- dentro da programação já existente, há indícios de compromisso com a educação? E mais, ainda: uma programação de caráter educativo poderia contribuir para despertar, ou resgatar nos cidadãos, noções de ética e moral, a partir da discussão de temas emergentes atuais?

Questões aqui levantadas indicaram que a pesquisa sustenta-se na argumentação de que um trabalho interativo dos alunos do curso de Pedagogia com a Rádio UCP poderia influenciar positivamente a população ouvinte da Rádio para o exercício crítico e consciente da cidadania.

Os objetivos da pesquisa vieram à tona quando significativa parcela de alunos visitantes expressou o desejo de levar o debate educacional para o espaço radiofônico. Nessa oportunidade, houve a retomada de discussões, tais como moralidade e cidadania, temas abordados nas disciplinas do curso, ficando assim elencados tais objetivos:

- delinear o perfil do ouvinte da Rádio UCP;
- identificar os objetivos do funcionamento da Rádio UCP;
- criar um programa educativo, para veiculação semanal, editado por alunos e professores do curso de Pedagogia.

Quadro teórico

Freinet, em sua extrema simplicidade camponesa, demonstrou magistral sabedoria quando transpôs os muros que circundam a escola, buscando na sociedade e na cultura os elementos necessários à realização de uma autêntica educação.

Sendo assim, é Freinet (1978) quem dá o suporte inicial para nossa pesquisa, porque compreendemos, tal como ele, que a escola, e a universidade por extensão, é um organismo vivo, que age e interage continuamente com a comunidade na qual se localiza, sendo afetada por ela, mas também sendo capaz de transformá-la. A Pedagogia Freinet, por ter suas bases fincadas numa concepção humanista, preocupa-se com a valorização do homem e do trabalho que este realiza. É pelo trabalho e pelas diversas formas de expressar-se que ele transforma a sociedade e é também transformado.

Portanto, os pressupostos de Freinet (1976) não deixam também de ser os da moralidade, por propor uma Pedagogia e uma convivência calcadas no diálogo, no respeito mútuo e, por conseguinte, na justiça. Por este motivo, procuramos também respaldo em Piaget e Kohlberg, estudados por Duska e Whelan (1994), que igualmente nos falam da possibilidade de uma moral em formação, evoluindo dos estágios de anomia e heteronomia para o de autonomia. Piaget nos falou sobretudo de uma moral em desenvolvimento e que o ápice desse processo acontece quando o sujeito é capaz de identificar-se com o outro, quando é capaz de coordenar seus pontos de vista com os de outras pessoas e de colocar-se no lugar do outro antes de julgá-lo. Kohlberg demonstrou que a criança intrinsecamente busca valores e espontaneamente faz julgamentos do "bem" e do "mal", sobre os outros, sobre os objetos e sobre si e seus próprios atos. Demonstrou empiricamente que a moralidade não é uma estrutura imposta pela sociedade: a aprendizagem e o relacionamento com os outros são fatores que influenciam, mas não são o fundamento principal. A moral do jovem e do adolescente não seria simplesmente uma adoção de modelos culturais particulares oferecidos pela sociedade à qual pertencem, sendo, portanto, uma estrutura transcultural. Para atingir o nível mais elevado do desenvolvimento moral, ou da consciência dos princípios universais de justiça e respeito pela dignidade dos seres humanos, seria necessário por em discussão a "visão da sociedade", questionando-a. É uma perspectiva que supera a sociedade, um ponto de vista que permite ver o próprio sistema como algo que pode ou não coincidir com uma ordem ideal (Duska, Whelan, 1994, p. 58).

Existem convergências substanciais entre as visões de Piaget e Kohlberg, sobretudo quando avaliam a maturidade moral de uma pessoa. Neste caso, consideram de extrema importância orientar-se não apenas pelas atitudes externas das pessoas, mas pelas razões que apresentam para praticar, ou não, uma determinada ação. Destacam ser crucial que as relações estabeleçam-se entre iguais, embora reconheçam o valor e a autoridade das pessoas mais experientes. Nessas relações, o autoritarismo e a opressão são prejudiciais, quando se tem como objetivo alcançar a autonomia e a conquista da cidadania.

Intervir ou sugerir mudanças na programação da UCP-FM, para que venham a contribuir para a formação da consciência crítica do cidadão, constituiu-se um dos objetivos dessa pesquisa. Cientes de que esta formação, assentada no microespaço familiar, desloca-se para um contexto macro, universal, focalizamos nossas atenções também para Duarte (2000, p. 176), que utiliza o pensamento da filósofa Agnes Heller com a finalidade de esclarecer o conceito de moral. Heller apresenta a moral como uma relação que o indivíduo estabelece com algo que faça parte de seu agir, em qualquer uma das esferas da vida social. Diz que o indivíduo sempre que age o faz numa situação específica, particular, sem se isolar, porém, de um contexto em que há exigências do coletivo.

Duarte (Ibid, p. 176) salienta que numa sociedade como a nossa, marcada pelas solicitações e atrações consumistas do capitalismo, apresentam-se dois dilemas: preparar futuros cidadãos conscientes do seu papel e, ao mesmo tempo, satisfazer às exigências do mercado, isto é, de um lado, ressaltar o valor humano e, do outro, o valor de troca. A lógica do capitalismo é econômica, o capital reproduz-se com ou sem a sanção moral: portanto, para que a educação seja efetiva, deverá mobilizar-se para a luta, defendendo o resgate dos valores que exaltem nossa condição humana.

Para encarar este enfrentamento da realidade é preciso que a ação educativa esteja também presente nos meios de comunicação, que, além de anunciar a crise dos valores morais, poderiam estar trabalhando em prol da formação da consciência crítica dos cidadãos. Duarte (Ibid, p. 175), ao referir-se à "ética como uma reflexão filosófica sobre a moral, sobre as ações morais, sobre os comportamentos morais", ressalta que esta não interessa apenas aos filósofos e enfatiza que a educação deve favorecer a passagem do senso comum à consciência filosófica.

Valemo-nos ainda, para embasar a pesquisa, da proposta de educação para a cidadania de Ferreira (1993, p. 220), para quem "com-viver demanda reciprocidade, solidariedade, respeito ao próximo e, acima de tudo, generosidade". Zuse, Silveira

e Silva (1999), pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, estudaram a influência dos programas da Rádio Educativa da Universidade de Santa Maria sobre o exercício da cidadania, e os dados obtidos inspiraram este trabalho tanto quanto as idéias desenvolvidas por Monteiro e Feldman (1999), pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), sobre mídia-educação e cidadania.

As autoras da pesquisa da UFSM (Zuse, Silveira, Silva, 1999, p. 14) distinguem em seu trabalho vários tipos de cidadania, sublinhando, entre eles, o da cidadania conquistada. Apóiam-se em Luckesi, que descreve este tipo de cidadania como "um projeto histórico de lutas em que, para realizá-lo, necessitamos de mediações, de meios que conduzam a sua plenitude". Sustentam-se ainda em Frigotto (1992, p. 35), para quem "a cidadania ausente produz os mecanismos que produzem a exclusão, a alienação e a desigualdade". Tal como Zuse, Silveira e Silva (1999) concluíram em sua pesquisa, esta discussão nos leva a crer *na cidadania como processo de educação e na possibilidade da função educativa das mensagens radiofônicas*, reforçando substancialmente nossa principal argumentação, qual seja a da possibilidade da Rádio UCP mobilizar estudantes e a população ouvinte para o exercício da cidadania.

No momento em que nos decidimos por pesquisar de que maneira a Rádio, que já se encontra estabelecida em nosso campus há 20 anos, poderia encarar tais desafios, percebemos que não poderíamos nos abster de discutir e de tocar em questões relacionadas com o poder. Guareschi (2000, p. 64) ensina-nos que "beneficia-se do poder simbólico quem tem acesso aos recursos que criam e garantem esse poder simbólico, que são os meios de comunicação". Junto com o autor, reconhecemos a existência desse privilégio, o que nos fez refletir sobre as desigualdades estruturadas da vida social. A compreensão dessa realidade foi essencial para que discutíssemos a pertinência do tema da neutralidade em nossa pesquisa. Desta forma, assumimos nesta investigação alguns dos pressupostos epistemológicos da Teoria Crítica, formulada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, entre eles Horkheimer e



Adorno, que direcionaram suas argumentações para a impossibilidade da neutralidade. Eles reconhecem o produto cultural como uma mercadoria de consumo – uma ideologia da sociedade industrial que permeia todas as relações sociais. Para esses teóricos, a cultura não existe de forma autônoma e relaciona-se com os processos de vida econômica e política:

... em nossa época, a tendência social objetiva se encarna nas obscuras intenções subjetivas dos diretores gerais (...) os monopólios culturais são fracos e dependentes. Eles têm que se apressar em dar razão aos verdadeiros donos do poder, para que sua esfera na sociedade de massas não seja submetida a uma série de expurgos (Horkheimer, Adorno, 1985, p. 115).

Thompson segue com esses autores afirmando que toda ação implica uma ética: toda ação leva ao esclarecimento ou ao obscurecimento e à emancipação ou dominação. Sendo a Ciência também uma ação, logicamente não é possível revestir-se de neutralidade. Ele nos propõe uma concepção de ideologia fundamentada nas relações de dominação:

... é uma concepção que dirige nossa atenção às maneiras como certas estratégias de construção simbólica podem facilitar a reprodução de relações de poder, mas que requer uma investigação sistemática e detalhada dos usos concretos das formas simbólicas em contextos específicos e das maneiras como elas são compreendidas pelas pessoas que as produzem e recebem (Thompson, 1995, p. 90).

A referência que Thompson faz aos contextos específicos nos quais se produzem os significados, as diversas manifestações verbais, textuais e simbólicas e, por extensão, onde se reproduzem as relações de poder, nos motivou a buscar conhecer a evolução do conceito de cultura ao longo da história e como ele é compreendido pelos sujeitos da pesquisa que dirigem a emissora em questão. Thompson (Ibid, p. 167) nos fala, inicialmente, do sentido primitivo do termo cultura, como derivado do latim e ligado a "cultivo ou cuidado de alguma coisa, tal como grãos ou animais". Mais tarde o sentido teria se deslocado da esfera agrícola para o da mente. O termo cultura, como substantivo, referindo-se a

processo ou produto desse processo, só começa a ser visto na França e Inglaterra a partir do final do século 18 e início do século 19, grafado no início como *Cultur* e, depois, como *Kultur*, do alemão.

No começo do século 19, a palavra cultura era usada ora como sinônimo, ora em sentido oposto à idéia de civilização. Isto porque, devido à emergência do Iluminismo e à crença no progresso da era moderna, os termos cultura e civilização passaram a sobrepor-se, usando-se ambos para descrever um processo geral de desenvolvimento humano. Ser "civilizado" seria o mesmo que ser "culto". Na Alemanha, entretanto, os termos *Kultur* e *Zivilisation* opunham-se. A visão de Kant expressava bem essa oposição quando afirmava que nos tornamos civilizados quando adquirimos uma variedade de requintes e refinamentos sociais. Neste sentido, *Kultur* recebe uma conotação positiva, compreendendo produtos intelectuais, artísticos e espirituais da expressão individual e criativa das pessoas; *Zivilisation* estaria associada à polidez, adquirindo, por isto, uma conotação negativa.

Kultur, ou a concepção clássica alemã do termo, significando desenvolvimento intelectual ou espiritual, com ênfase em qualidades "mais elevadas" e oriundas do Iluminismo, ainda se encontra muito arraigada ao uso cotidiano da palavra *cultura*. Essa concepção clássica, dada a sua limitação e a partir do desenvolvimento da Antropologia, passou a ser substituída por outra, mais ligada à elucidação dos costumes, práticas e crenças de outras sociedades, distintas das européias.

A concepção estrutural de cultura, desenvolvida por Thompson (1995, p. 180), ultrapassa as concepções antropológica e simbólica do termo, porque estas não consideram suficientemente os problemas de conflito social e poder. É uma concepção que enfatiza tanto o caráter simbólico dos fenômenos culturais como o fato de tais fenômenos estarem sempre inseridos em contextos sociais estruturados. Na visão do autor, "os fenômenos culturais podem ser vistos como expressões das relações de poder, e estando sujeitos a múltiplas, talvez divergentes e conflitivas interpretações pelos indivíduos que os recebem e os percebem no curso de suas vidas cotidianas".

Já nos primeiros contatos do grupo de estudantes de Pedagogia com os funcionários da Rádio, e ao longo das entrevistas semi-estruturadas mantidas com o diretor,

foi possível perceber entraves que se manifestaram pela presença de elementos míticos, afetivos-religiosos, ligados a poder e prestígio. Registramos algumas destas manifestações no quarto tópico deste trabalho, quando nos dedicamos à análise dos resultados. Observações daquela época nos direcionaram para a Teoria das Representações Sociais, criada na França, na década de 60, pelo psicólogo francês Serge Moscovici (1978). A teoria das Representações Sociais sustenta a tese de que uma representação de mundo, constituída por um sistema de crenças e valores, e que não é apenas individual, mas também social, regula, justifica e fundamenta as razões para o fazer e o agir das pessoas. A função das Representações Sociais encontra-se alinhada com o princípio de fazer com que se tornem familiares categorias que são para nós desconhecidas. Tal processo, denominado por Moscovici de *ancoragem*, ocorre quando relacionamos algum fenômeno que nos é estranho com outro que nos é mais próximo.

Segundo Madeira (1991, p. 130) "a estruturação de uma representação se enraíza no processo de atribuição de sentido ao objeto". A atribuição é vista pela autora como processual, uma relação que não é definitiva, que integra informações e experiências. O real e suas partes explicam-se por uma associação de conceitos, imagens, valores, normas, símbolos e crenças. Desta forma, a doação de sentido ao objeto vincula-se às articulações da história pessoal do sujeito com as significações atribuídas ao objeto pelo outro que lhe serve de referência.

Neste estudo, o enfoque da Teoria das Representações Sociais tornou-se fulcral para explicar o sentido que o grupo pesquisado atribuía aos conceitos de educação e cultura e em que visões tais representações ancoravam-se. No locus da pesquisa, observamos comportamentos e práticas que expressam características particulares de grupos específicos que compartilham das mesmas crenças da qual se nutrem. As Representações Sociais, identificadas por Guareschi (2000, p. 78) "como um conhecimento do senso comum, socialmente partilhado que se vê na mente das pessoas e na mídia", possuem, na superfície, aparentes contradições, principalmente no que se refere às dicotomias entre o individual e o social, o consensual e o reificado, porém se formam em núcleo mais estável e permanente, baseado na cultura e

na memória das pessoas e dos grupos às quais pertencem. Identificar os fundamentos mais estáveis destes núcleos foi tarefa para a investigação a que nos propusemos, buscando apoio principalmente em Thompson (1995, p. 31), com quem caminhamos no sentido de nos aproximarmos do nosso objeto de estudo. Esta aproximação nos impeliu a uma análise que não se deteve apenas na superfície do fenômeno observado, indo além e mais profundamente no que Thompson definiu como *Hermenêutica de Profundidade*.

Esse referencial metodológico compreende três fases que se prestam para a análise de formas simbólicas e de fatos comunicacionais. A primeira fase ou da análise sociohistórica relaciona a dimensão espaço-temporal com o fenômeno estudado. A segunda fase é a da análise formal ou discursiva, em que podem, por exemplo, ser analisadas conversações, editoriais de jornal, programas de rádio ou de TV. A terceira e última fase da *Hermenêutica de Profundidade* consiste na interpretação e reinterpretação do fenômeno estudado, sintetizando e relacionando as diversas partes estudadas.

A hermenêutica de profundidade: um caminho

Desde nossas primeiras visitas à Rádio UCP com os alunos do Curso de Pedagogia, principalmente a partir do trabalho que era realizado com eles para ilustrar as aulas-passeio da Pedagogia Freinet, surgira o questionamento:

- por que não democratizar este espaço e integrá-lo às atividades discentes?
- por que não utilizar a Rádio, para fins educativos, não só no interior da universidade, como também ampliando esta atuação para a comunidade?

Estas e outras perguntas formuladas nos levaram a crer na possibilidade desta pesquisa, direcionando-a para um objetivo final: montar um programa educativo com a participação dos corpos docente e discente, apoiada pela direção da Rádio. No entanto, ao iniciarmos nossa exploração no campo, encontramos situações que nos demoveram deste propósito.

Verificamos ser necessário alterar a metodologia a que nos propúnhamos inicialmente por depararmos com estruturas

muito rígidas que dificilmente poderiam ser alteradas, o que teria sido desejável em uma pesquisa participante, de acordo com nosso projeto preliminar.

Visualizar o homem como construtor de sua história e agente do processo educativo foram indicadores de nossos propósitos nessa investigação em que pretendíamos verificar em que medida se tornaria viável compatibilizar ação educativa com atividades de uma rádio universitária. Achamos por bem sublinhar que nosso conceito de educação vai ao encontro do que Freinet (1989, p. 13) concretizou em sua prática – para ele, toda educação deve estar a serviço do homem, homem este que será capaz de produzir frutos dignos de sua inteligência e do seu sentido social.

Pensamos que por trás de todo trabalho investigativo encontra-se subjacente uma concepção de ser humano. Aliamos a Guareschi (2000, p. 79) quando ele nos diz que "o ser humano é o resultado das milhões de relações que o vão construindo, e através das quais ele vai continuamente se transformando"; é singular, pelas suas especificidades, porém plural, porque sem os outros ele não se construiria. O autor refere-se ao conhecimento como uma superação da dicotomia sujeito-objeto. Não há sujeito conhecedor por conta própria; ele é também um produto histórico. Da mesma forma, não existe o objeto isolado do todo – há uma interação dialética entre conhecedor e conhecido. Sendo assim, nossa investigação não se situa dentro de um ponto de vista positivista, isento do sujeito, nem no de um idealismo que coloca todo o conhecimento na mente do sujeito.

Pensando de forma análoga, achamos por bem interpretar, iluminar nosso objeto de estudo pelo que Thompson (1995) denominou Hermenêutica de Profundidade, à qual já nos referimos na seção anterior. Procedemos a uma análise sociohistórica do rádio no Brasil e da Rádio UCP inserida naquele contexto. Tal procedimento permitiu verificar que a formação das representações para *cultura* e *educação* ocorreu sob a forte influência de regimes de governo autoritários e militares, isto é, o rádio foi criado no Brasil durante o governo Vargas e a Rádio UCP foi fundada na década de 80, antes da abertura à democracia. Além desses aspectos, tornamos-nos cientes da importância de entender como se processam e como são recebidas as mensagens



radiofônicas, realizando a investigação em dois níveis. No primeiro, a partir dos receptores, efetuando uma enquete com 169 estudantes e 50 professores de diferentes cursos da universidade, entrevistas telefônicas com 101 moradores da cidade e análise de cartas de ouvintes; além disso, interpretamos falas, desenhos e textos produzidos por estudantes quando visitaram o estúdio da Rádio, os quais foram os reais disparadores da problemática pesquisada. No segundo nível, a partir dos emissores, analisando a programação e entrevistas semi-estruturadas com a equipe da UCP-FM.

Apresentação e análise dos resultados

Nesta parte, apresentamos os resultados das enquetes e das análises de documentos já citados e das entrevistas e depoimentos colhidos. Para delinear o perfil do ouvinte da Rádio UCP, tivemos como balizamento os questionários aplicados aos estudantes e professores da universidade e as cartas dos ouvintes fornecidas pela direção da Rádio. A leitura e interpretação das cartas possibilitaram-nos deduzir em parte o perfil do ouvinte, autorizando-nos a afirmar que:

- tratamento entre ouvinte e locutor ocorre em níveis bastante pessoais, na maior parte das cartas examinadas;
- os ouvintes são pessoas mais velhas e solitárias que encontram na Rádio mensagem de conforto. Estas se dirigem ao

locutor/diretor de forma pessoal, amigável, agradecida;

- número considerável de ouvintes corresponde-se constantemente com a Rádio;

- há críticas a respeito do excesso de música orquestrada e à falta de grandes nomes da música popular brasileira mais recente.

Por intermédio dos questionários, buscamos identificar o nível de interação dos universitários e dos docentes com a Rádio. As respostas nos levaram a observar que:

- os universitários, na sua maioria, não ouvem a Rádio UCP porque a programação oferecida não lhes agrada;

- a reduzida parcela dos que ouvem o fazem quando estão no trabalho e no ônibus;

- gostariam de ouvir músicas da atualidade e gêneros diversificados;

- para grande parte dos entrevistados, a função da Rádio é proporcionar lazer e informação. Educar, promover debates, aceitar participação dos alunos, esclarecer e veicular conhecimento, divulgar projetos da UCP, também foram funções enfatizadas para o desempenho da Rádio, na opinião de significativa parcela de estudantes;

- professores que concordaram em participar da pesquisa, ao se pronunciarem sobre qual seria a função da rádio, destacaram que *educar, promovendo campanhas e debates*, deve constituir a essência da programação da emissora;

- expressivo número de universitários considera que a Rádio deve informar sobre cursos e estágios.

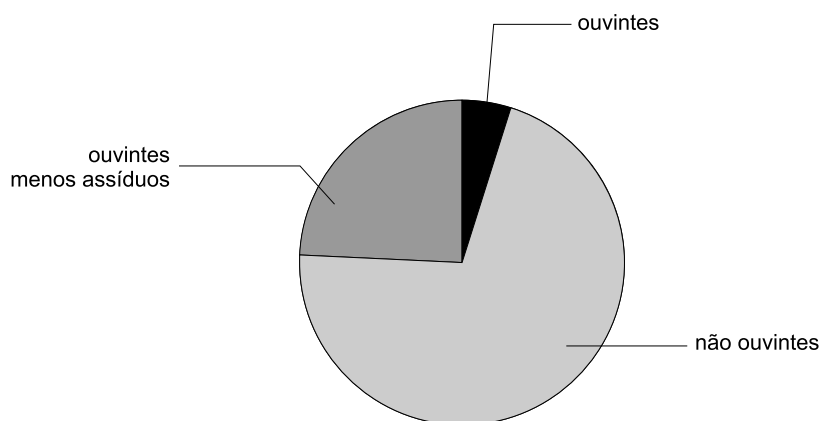


Gráfico 1 – Audiência da Rádio UCP entre os universitários

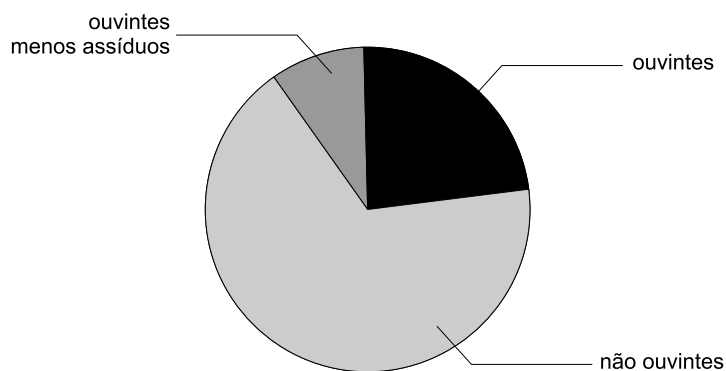


Gráfico 2 – Audiência da Rádio UCP entre os moradores do Centro e bairros periféricos

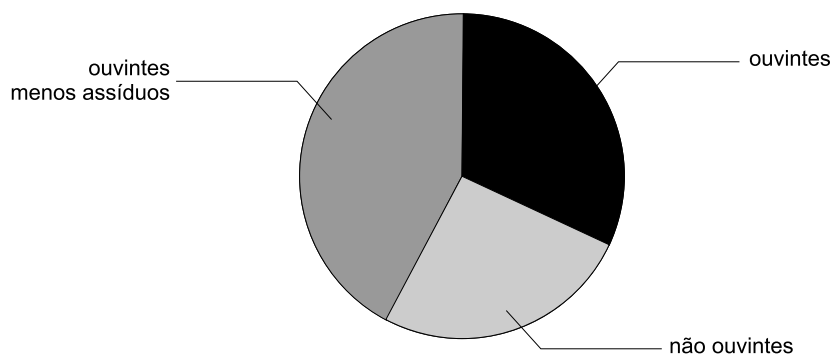


Gráfico 3 – Audiência da Rádio UCP entre os docentes

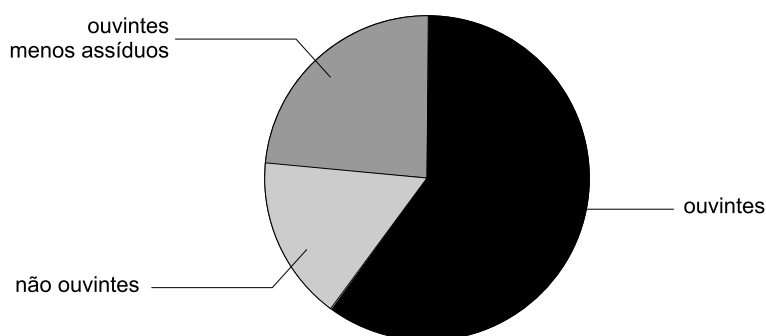


Gráfico 4 – Audiência da Rádio UCP entre os consultórios médicos da cidade

A constatação da existência de programas elaborados por estudantes de Letras e de Direito, em passado recente, confirmam hipóteses dessa pesquisa, quais sejam, as de acreditar no desejo da comunidade estudantil em participar, interagir, com esse poderoso veículo de comunicação, disponível em nosso campus universitário. A identificação dos motivos que provocaram a descontinuidade desses programas, analisada em conjunto com o conteúdo dos textos e desenhos elaborados pelos universitários, nos fez retornar a Thompson (1995), porque entendemos como *ideológico* o alheamento da equipe da Rádio diante do engajamento dos estudantes.

Conhecer o contexto sociohistórico da criação do rádio no Brasil e o da fundação da Rádio UCP, em particular, foi essencial para empreender uma leitura mais acurada dos fundamentos ideológicos que mobilizam as ações da emissora em questão, levando-a, ainda hoje, a manter, em sua rotina diária, características da época dos primórdios do rádio: os noticiários "sem comentários" da "Era Vargas" e a predominância da música

erudita, como nas décadas de 20 e 30. Quando surgiu, o rádio era um aparelho acessível apenas às elites, justificando-se, em parte, o direcionamento das programações para as camadas mais favorecidas da população. Um relatório fornecido pela direção da Rádio esclarece que o compromisso da emissora é com informação e cultura, traduzida principalmente na divulgação de boa música. A informação limita-se a notícias selecionadas pela direção da Rádio, entre as que são publicadas nos jornais do dia e na Internet.

Nossa análise interpretativa, baseada na Teoria das Representações Sociais, indicou quais são as *Representações* que a direção da Rádio tem para *Cultura* – uma visão ancorada numa concepção eurocêntrica, hegemônica e a consideração de uma superioridade cultural da música produzida no exterior, principalmente Europa e Estados Unidos. Matéria publicada na Tribuna de Petrópolis do dia 29/4/2001 é um testemunho do posicionamento que norteia o trabalho desenvolvido na emissora: "Somos um repositório de cultura musical. Recebemos auxílio por meio de convênios com a Rádio



Deutsche Welle (alemã), a Rádio Internacional Francesa e a Rádio Nacional da Suíça e Suécia, que enviam CDs e fitas gravadas".

Reflexões finais e conclusões

Reflexões e conclusões a partir de nossos próprios pressupostos, das leituras e observações de situações com as quais convivíamos cotidianamente nas salas de aula e nos demais espaços da universidade nos reportaram ao convite de Freinet, enunciado nas primeiras páginas do estudo, de trazer "a vida" para esse lugar ainda demarcado por limites e fronteiras, simbólicas ou não, ao qual ousamos chamar de universidade.

Enquanto nos debruçávamos nas obras que selecionamos para dar maior consistência à pesquisa, acompanhávamos atentamente acontecimentos do País e do mundo, o que nos encorajou progressivamente ao interesse pelo tema que abraçamos. Testemunhamos, momento a momento, o caso do estabelecimento de práticas que visam o bem coletivo e, em contrapartida, a expansão dos valores exclusivamente mercadológicos, consumistas, homogeneizantes, globalizados. A imprensa, em suas variadas formas de expressão, tem se ocupado predominantemente da criminalidade-marginalidade, corrupção-omissão e dos abismos quase intransponíveis entre pobreza e riqueza. Vimos surgir clamores e apelos por mudanças e indignação com questões que igualmente nos inquietam: a luta pela cidadania e o compromisso ético com o resgate dos valores que possibilitem salvaguardar a dignidade do ser humano.

Ao término do trabalho, concluímos ser válido alterar o principal objetivo traçado ao iniciá-lo. Tal seria o de criar um programa educativo, editado por alunos e professores do Curso de Pedagogia. Justificamos com Sodré (1996, p. 98), para quem a mídia, para ser educativa, deverá fazer uso das "novas tecnologias informacionais incorporadas a uma revisão pedagógica".

Para viabilizar tal proposta, necessitaríamos de um trabalho compartilhado com a equipe de comunicadores da Rádio UCP, que subsidiando-nos tecnicamente, estaria incentivando o alcance da autonomia e a prática da cidadania entre os estudantes da instituição. A visão de Sodré constituiu-se aporte fundamental para que reformulássemos as metas almejadas.

A pesquisa apontou para caminhos distintos daqueles enveredados pelos que se encontram coordenando as atividades da 106,3 FM: a comunidade universitária, representada por seus docentes e graduandos, apela à emissora para revitalizar técnicas de transmissão e renovar estilos de emissão das mensagens. Solicita voz para expressar anseios, realizações e questionamentos da comunidade como um todo. Vimos em nosso referencial teórico que o exercício da cidadania supõe escuta, participação e pronunciamento: o cidadão intervém nos acontecimentos na medida em que a sociedade, por meio de seus atores sociais, lhe oferece oportunidades de diálogo, isto é, de articular sua *palavra* com a dos outros.

Informações, opiniões, depoimentos foram fundamentais para que empreendêssemos uma leitura mais aprofundada da realidade pesquisada e nos autorizam a inferir que a 106,3 FM não poderia restringir-se a ouvintes ocasionais de consultórios médicos e restaurantes ou a um público mais elitizado e maduro. Argumentamos que uma rádio universitária, "difusora da cultura e da educação", coerentemente com esses objetivos proclamados, deveria expandir suas fronteiras, ir além dos territórios já conquistados. Conclusões dos participantes do Fórum Mídia e Educação (2000, p. 26), ocorrido em novembro de 1999, em São Paulo, corroboram tais inferências por definirem o *ato de educar* como:

... um processo de formação contínua e permanente para o exercício da cidadania. Acontece nos mais diversos espaços: escola, família, comunidade, trabalho, entre outros. Prepara o cidadão para pensar, refletir e analisar o mundo de forma crítica, reconhecendo as diversidades e contribuindo para superar as desigualdades sociais.

Nossa caminhada, em parceria com Thompson, foi essencial para efetuarmos a "garimpagem" dos dados encontrados no *locus* da pesquisa. Vimos com ele, desde o início, que, no momento histórico em que vivemos, poucas são as sociedades imunes à circulação das formas simbólicas mediadas pelos meios de comunicação de

massa. A compreensão desse fato emergiu como indicação de alternativas para que atividades do curso de Pedagogia adquiram as funções do dinamismo que as caracteriza. A inserção de universitários desenvolvendo projetos no espaço radiofônico criaria novos sentidos para trabalhar-se em disciplinas como Educação de Jovens e Adultos ou Educação a Distância, só para citar alguns exemplos, o que atenderia a uma demanda apontada pelos resultados da pesquisa – esperança que se nutre nos seguintes termos propostos por Thompson (1995, p. 426): "os indivíduos são agentes auto-reflexivos que podem aprofundar a compreensão de si mesmos e dos outros. Podem, a partir desta compreensão, agir para mudar as condições de suas vidas".

Referências bibliográficas

- DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos*. Rio de Janeiro: UFRJ: DP & A, 2000. p. 175-189.
- DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1994. 123 p.
- FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 264 p.
- FÓRUM Mídia e Educação: perspectivas para a qualidade da informação. Brasília: Andi-MEC, 2000. 80 p.
- FREINET, Célestin. *Ensaio de psicologia sensível*. Lisboa: Presença, 1976. 112 p.
- _____. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Estampa, 1978. 99 p.
- _____. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 125 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania, tecnologia e trabalho: desafios de uma escola renovada. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 102/103, p. 4-10, jul./ago. 1992.
- GUARESCHI, Pedrinho. *Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética*. Petrópolis: Vozes, 2000. 380 p.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.
- MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais: pressupostos e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 171, p. 129-144, maio/ago. 1991.
- MONTEIRO, Eduardo; FELDMAN, Márcia. Mídia: educação e cidadania na era da informação. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 38-41, maio/jul. 1999.

- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 232 p.
- SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes, 1996. 180 p.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995. 427 p.
- ZUZE, Adélia; SILVEIRA, Maria Joaneite; SILVA, Maria Virgínia dos S. A Rádio Educativa na formação da cidadania. Qual a sua influência? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 145, p. 11-23, abr./jun. 1999.

Recebido em 4 de janeiro de 2002.

Natercia de Souza Lima Bukowitz, mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), é professora do curso de Pedagogia dessa Universidade.

Abstract

The visit of the students to be graduated in Pedagogy to the studio of Radio UCP has been happening on the context of "journey-classes", an experience conceived by Freinet, raising questions related to the possibility of pedagogical usage of this Radio. An insertion of university students would lead its listeners to a citizenship exercise, hypothesis of this study. Situations related to beliefs, status and power remitted us to the Theory of Social Representations. Looking for methodological support in Hermeneutics of Depth, the investigation occurred in two levels: from the emitting and receptors of the messages. Opinions coming from the broadcasting station co-ordinator allowed us to identify the ideology underlying to the background of representations to "culture" and "education". Results revealed existence of logical consistency between contents spread throughout the programme and ideology that makes itself present on the centralising administration of the broadcasting station. Rates of audience points out a need of rewording messages - claimed by researched groups - in defense of a Radio that promotes citizenship, outspreading culture and education.

Keywords: radio; citizenship; culture; ideology; education.

ANEXO

A seguir expomos uma seleção de trabalhos criados por estudantes da Universidade, por ocasião de visitas ao estúdio da Rádio UCP. São expressões lingüísticas e imagéticas e, portanto, simbólicas que por si só representam interpretações da realidade pesquisada.



A rádio é distante
dos alunos em
todos os sentidos.
Sempre soube
que ela existia,
mas desconhecia
sua frequência e
a sala onde fica-
va.
A programação
deveria ter como
público alvo os
alunos: divulgando
os eventos pro-
mo vendo debates,
etc.

Nel mundo de hoje, onde todos falam sobre a liberdade
de expressão, encontramos lugares que vivem em uma
era em que a estacamar é a solução.

Sabemos que os meios de comunicação atingem diretamente
as pessoas. Com um veículo tão poderoso como a rádio,
podemos mostrar muitas coisas, promover, criticar e avaliar.
As barreiras sobre esse veículo tão poderoso têm que acabar
para que não fique no esquecimento.

Está na hora em que as mordidas e cordas têm que
ser acobertadas e dar seu lugar a pessoas que querem
realmente progredir.



Trabalho e formação do engenheiro

João Bosco Laudares
Shirlene Ribeiro

Palavras-chave: engenheiro;
trabalho; qualificação;
educação.

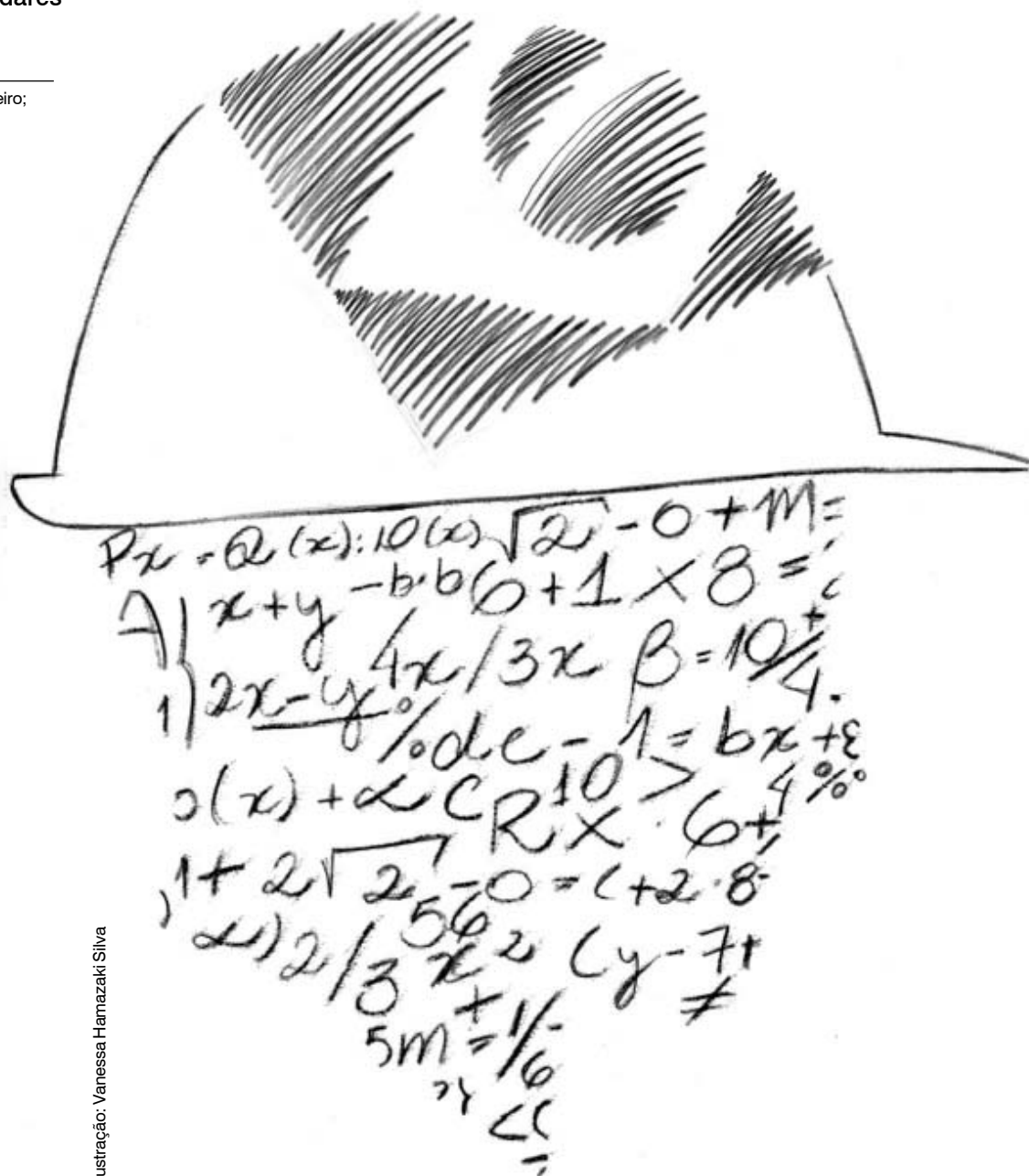


Ilustração: Vanessa Hamazaki Silva

As mudanças ocorridas na organização do trabalho passaram a utilizar, em maior escala, o componente intelectual do trabalhador, em detrimento do componente físico-manual. Dessa forma, articula-se uma nova base técnica com a lógica sistêmica de organização da produção e formas participativas de atuação. O engenheiro, nesse contexto, ocupa posição estratégica, assumindo responsabilidades de gerenciamento de pessoas e processos que lhe exigem conhecimentos humanos e sociais somados àqueles de cunho puramente técnicos. Os cursos universitários, outrora baseados numa lógica instrumental e tecnicista, vêm discutindo a urgência de um novo modelo que possibilite uma formação mais ampliada do engenheiro, envolvendo questões que incluem as dimensões humana e social, econômica e política.

Discute-se, ainda, a necessidade da educação continuada, entendendo-se a qualificação profissional num movimento dinâmico e em permanente evolução.

Histórico do ensino de Engenharia nas escolas

A primeira escola de Engenharia foi, segundo Carvalho (1995), a École des Ponts et Chaussées, criada na França em 1775. Nessa fase inicial, a formação de engenheiros esteve voltada para a área de construção civil: pontes e estradas. A segunda escola, também na França, dedicava-se aos estudos dos minerais. Vinte anos mais tarde, em 1798, foi criada a famosa École Polytechnique. Nos outros países da Europa e nos Estados Unidos, as escolas de Engenharia chegaram no século 19.

No Brasil, as primeiras escolas de Engenharia datam do começo do século 19, pois a prática profissional do engenheiro realizava-se no âmbito da sociedade política. Tanto a formação quanto o trabalho estavam estritamente ligados à arte militar, uma vez que sua tecnologia interessava apenas como meio de segurança e repressão. A Academia Militar no Rio de Janeiro, instalada por D. João VI, formava oficiais engenheiros ao lado de oficiais de artilharia (Kawamura, 1981).

Segundo Crivellari (2000), a relação educativa dos países está estreitamente ligada ao tipo predominante de regime de produção. Durante a Revolução Industrial,

Discute a atuação e qualificação do engenheiro a partir das mudanças ocorridas no cenário sociopolítico-econômico. Discute a formação do engenheiro recuperando alguns tópicos da história do ensino de Engenharia no Brasil e faz uma incursão no estudo do currículo dos cursos de Engenharia. Apresenta também resultados de pesquisa em fábricas montadoras quanto à atuação e novas exigências qualificacionais do engenheiro.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir o novo perfil do engenheiro, no interior das organizações, a partir das mudanças ocorridas no cenário sociopolítico-econômico, principalmente na década de 90, e que impactuaram profundamente as relações de trabalho e o ensino de Engenharia nas universidades.

A qualificação do trabalhador tem sido objeto de estudo da Sociologia do Trabalho, uma vez que este, num ambiente de rápidas transformações, se vê diante do desafio de atualizar-se permanentemente. Sociólogos, educadores e profissionais de recursos humanos das empresas procuram entender quais são os parâmetros e as âncoras dos processos de mudanças que afetam o emprego, a qualificação para o trabalho e a educação tecnológica.

a incorporação de princípios científicos aos meios técnicos de produção passou a exigir mais esforços educacionais no sentido de melhor capacitar a mão-de-obra. A ampliação do uso do trabalho técnico expandiu o processo de formação sistemática de engenheiros, iniciado na França no século anterior.

Já no século 20, a expansão das indústrias favoreceu uma nova política de formação de engenheiros. Com a gradual racionalização das tarefas introduzida pela Administração Científica, constata-se a diversidade de especializações na profissão, colocando em cheque o aspecto de um conhecimento mais generalista.

Ainda segundo Crivellari, a idéia de uma ciência aplicada aos problemas concretos, tendo em vista sua solução, aprofunda-se e intensifica-se a partir da década de 30. Essa mudança progressiva vai resultar na maior divisão do trabalho do engenheiro e no crescente surgimento das novas especialidades, rompendo com a visão mítica do engenheiro-*expert* universal.

No contexto do pós-guerra, a planificação da educação e a formação profissional ganharam uma adesão cada vez mais forte, seguindo as premissas da teoria do capital humano de que a instituição universitária viabilizaria o acesso aos empregos.

Já nos anos 80, a crise do fordismo e a era pós-fordista implicaram forte desregulamentação das relações de trabalho, acompanhando o movimento de flexibilidade dos sistemas de produção. Os estudos apontam que tais mudanças afetaram a base constitutiva de formação profissional em geral e, em particular, a dos engenheiros.

O currículo nas escolas

O positivismo foi o movimento filosófico que mais influenciou a elite brasileira no final do século 19, repercutindo na etapa inicial de implantação do ensino de Engenharia no Brasil. O cartesianismo, a partir do século 17, marcou a fundação da filosofia moderna, que buscou a unificação do saber estabelecendo as bases de uma nova ciência e estruturando um método que permitiria conhecer a verdade mediante a utilização da linguagem matemática para a descrição da natureza, cujos fundamentos haviam sido elaborados inicialmente por Galileu.

A ciência, tendo por base o modelo de conhecimento cartesiano e positivista, não tem como objetivo refletir sobre o seu significado. Limita-se a calcular, prever, classificar e inventariar dados empíricos. Na teoria tradicional, os conceitos são estruturados independentemente da história e dos processos sociais. O sujeito assume uma posição passiva diante dos fatos e acontecimentos.

O modelo de conhecimento baseado na teoria crítica discute a ciência integrada a um contexto social no qual esta se encontra. A proposta desta teoria é que a ciência faça uma reflexão sobre si mesma, pois os progressos que a tecnologia apresenta em uma determinada sociedade não se separam da forma como o conhecimento foi constituído. O ensino de Engenharia pode, desta forma, ser construído dentro de uma nova base questionadora e atualizada.

Segundo Cunha (2000), em uma escola de Engenharia, as matérias tecnológicas e aquelas das áreas humanas e sociais constituem um saber que se encontra no campo da racionalidade técnico-instrumental, na medida em que produzem os instrumentos e as técnicas fornecendo os meios que atendam aos fins da organização e do sistema produtivo. O campo do saber emancipatório encontra seu espaço, especialmente, nas áreas humanas e sociais e na filosofia quando estas contribuem na reflexão sobre o campo da ciência e da tecnologia. As áreas humanas e sociais desempenham uma mediação entre o conhecimento elaborado no âmbito da área tecnológica e a sua aplicação no mundo social do trabalho. O currículo de Engenharia comporta, dessa forma, os dois modelos de racionalidade.

A partir de pesquisa realizada no curso de Engenharia Industrial Elétrica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG), no ano de 1998, o autor citado constatou que a orientação filosófica e curricular dos cursos de Engenharia Industrial tiveram por base a razão instrumental. A ênfase do curso é voltada para atender ao desenvolvimento e à produção industrial, direcionando estrategicamente suas atividades para promover a adaptação do estudante ao sistema produtivo. Entretanto, a partir do processo de reformulação curricular implantado em 1990, tornou-se explícita a atuação crítica dos engenheiros como um dos elementos que direcionariam a sua formação. A investigação junto aos professores das disciplinas

administrativas/gerenciais e das disciplinas humanísticas demonstraram coexistirem, ainda hoje, os dois modelos.

Cunha conclui que os dois campos o do saber técnico-instrumental e o do emancipatório, devem compor uma trajetória única e cooperativa no desenvolvimento do currículo do curso de Engenharia, sendo de responsabilidade do professor utilizar o seu grau de liberdade em sala de aula para atuar de forma transformadora.

O professor, ao trabalhar o conhecimento, assume um posicionamento diante dos elementos com os quais lida, uma vez que sua ação não pode ser neutra. Este posicionamento pode estar claramente definido ou não para o sujeito que o conduz e envolve aspectos políticos, ideológicos e éticos (Cunha, 2000, p. 306).

A atuação dos engenheiros nas fábricas

A atuação do engenheiro no trabalho tem sido desenvolvida consonante às revoluções tecnológicas.

No Brasil, no final do século 19 e início do século 20, ao engenheiro portador de um saber essencialmente teórico e generalista, de acordo com a ideologia capitalista, era atribuída a responsabilidade da direção técnica da implantação do setor industrial no País, com a função de organizar e gerenciar os processos de trabalho de acordo com padrões tecnológicos importados. Àquela época aconteceu a passagem da primeira para a segunda revolução tecnológica, do campo para a cidade, da agricultura para a industrialização. O engenheiro, como profissional da tecnologia, participou ativamente dessa transição e implantação do setor industrial brasileiro. As escolas de Engenharia ministravam cursos essencialmente teóricos, nos quais a Matemática e a Física eram a base conceitual, constituindo curso da área exclusiva das ciências exatas.

Como a criação de tecnologia era realizada em países da Europa e nos Estados Unidos, as escolas de Engenharia ministravam cursos para conhecimento e difusão de técnicas e utilização de equipamentos, e tratavam os saberes teóricos na organização do raciocínio matemático.



Desta forma, os egressos das escolas de Engenharia eram incentivados, para uma melhor inserção no mercado de trabalho, a completar seus estudos no exterior ou qualificar-se no Brasil com profissionais altamente especialistas, de reconhecida competência técnica prática adquirida em serviço.

Assim, o trabalho do engenheiro na forma de organização e gestão fordista-taylorista, que prevaleceu, com forte ênfase, especialmente, até a década de 80, tinha uma bipolarização funcional. A formação e qualificação altamente técnicas e pragmáticas do engenheiro, no processo produtivo, revelavam uma prática ideológica para manter as relações hierárquicas do trabalho capitalista, para a reprodução da acumulação do capital. Se, no período agroexportador, a atuação do engenheiro não foi essencial para manter a burguesia

no interior da sociedade, a partir do final da 2ª Guerra Mundial, apesar do modelo tecnológico de dependência, o engenheiro exerceu forte papel nas funções gerenciais de direção no setor industrial em implantação no País. A difusão do taylorismo, forma de divisão do trabalho por excelência, trouxe também para o engenheiro uma definição parcelar. A sua atuação era, no setor produtivo, junto ao "chão da fábrica", como supervisor operacional na fábrica ou, no escritório de projetos ou na gerência, como dirigente, para decisão da tecnologia a ser implementada. Nitidamente, era configurada uma dupla atuação: uma como mediador entre o processo de trabalho e a direção das empresas, cuja competência era de tomada de decisão da tecnologia a ser implementada com base na bipolarização da divisão internacional do trabalho, no qual se reserva, aos países desenvolvidos, a criação tecnológica e, aos países periféricos, a utilização da tecnologia importada; a outra atuação dava-se de forma altamente operacional, isenta de qualquer forma de participação decisória, cuja competência era apenas da gestão do fazer e do operar a tecnologia.

A atuação e a formação do engenheiro eram altamente técnicas, realizadas no interior das organizações, de uma forma parcelar com as peculiaridades tayloristas-fordistas.

A terceira revolução industrial, no Brasil dos anos 90, é caracterizada pelo salto do desenvolvimento da microeletrônica e da indústria da informática, pelos substanciais avanços na química fina e na biotecnologia. A nova ordem mundial, traduzida pela internacionalização do capital, ou globalização, constituiu-se um processo de integração mundializada, onde foi conjugada a ação de grandes grupos entre si e no interior de cada um deles, ultrapassando as fronteiras dos países. Nesse contexto, desenvolveu-se o desmembramento da cadeia produtiva, a terceirização de atividades consideradas pelas empresas como não-estratégicas e uma nova relação entre as diversas unidades produtivas.

Segundo Bruno (Bruno, Laudares, 2000), com a complexificação crescente do processo de trabalho, tornou-se cada vez mais freqüente a exploração do trabalho altamente especializado e estratégico para as empresas. E é nesse contexto que se insere o trabalho do engenheiro. O núcleo de suas

atividades passou a definir-se a partir da articulação de três dimensões distintas: técnicas, econômicas e socioadministrativas.

O setor automobilístico nos países das matrizes das montadoras, nas décadas de 70 e 80, passou por intensas e radicais mudanças na modernização e atualização tecnológicas, com novas demandas para atuação e qualificação do trabalhador, como demonstra pesquisa de Alain Touraine na Renault da França.

No Brasil, a reestruturação desse setor e sua ampliação com a chegada de novas montadoras ocorreu, na década de 90, onde Bruno realizou pesquisa, como Laudares e Crivellari entre outros pesquisadores.

Foram investigados engenheiros de fábrica que desempenhavam atividades diretamente relacionadas com a produção, não participando da gestão da unidade produtiva.

As mudanças no conteúdo das atividades dos engenheiros e a conseqüente amplitude de suas atribuições são bastante enfatizadas por Bruno (2000, p. 143):

Até recentemente, o engenheiro exercia atividades predominantemente técnicas, sendo responsável pela realização de pareceres técnicos, cálculos de projetos, desenho de peças e componentes, pela logística de processo. Atualmente, com as mudanças na organização da empresa que eliminaram muitos níveis hierárquicos intermediários e com o aumento da terceirização e redução de trabalhadores, inclusive engenheiros, suas atribuições foram ampliadas e tornaram-se mais diversificadas, incluindo conhecimentos administrativos, de *marketing*, de técnicas gerenciais participativas, de liderança e de estrutura de custos.

Na área de engenharia de fábrica e manutenção, as atividades dos engenheiros envolvem aspectos ligados à legislação trabalhista e negociação com os sindicatos, pois, muitas vezes, são eles que prestam assessoria nestas questões para as empresas subcontratadas. Além disso, conhecimentos relativos à área de relações comerciais e segurança do trabalho, à informática e aos programas de qualidade tornaram-se fundamentais.

Esse profissional está, portanto, desempenhando uma gama diversificada de ações, incluindo a coordenação de várias atividades terceirizadas e a avaliação de trabalhos técnicos em geral, realizados por

especialistas de outras empresas. Assim, deve trabalhar para aumentar a produtividade não apenas das atividades realizadas por ele próprio, mas, também, daquelas realizadas por outros.

As novas exigências qualificacionais

O projeto político-pedagógico das escolas de Engenharia pode ser entendido e avaliado, na perspectiva histórica, em três grandes momentos, que são o positivista-quantitativo, o surgimento do paradigma estruturalista e a fase pós-estruturalista.

No primeiro momento, o positivista-quantitativo, segundo Santos (1996), as manifestações sociais mantinham uma aspiração de racionalidade radical da existência inscrita no projeto da modernidade. Nesse ambiente, o engenheiro tinha uma formação essencialmente racional, enciclopédica, centrada no cognitivo-instrumental, cujo foco era de centralidade a privilegiar, essencialmente, a radicalidade técnico-científica.

Já na década de 70, com o aparecimento do paradigma estruturalista, as questões socioeconômicas começam a fazer parte da preocupação dos dirigentes educacionais, e a educação em Engenharia passa por mudanças que começam a privilegiar não só mais a formação essencialmente tecnicista, mas as questões originadas e trabalhadas da Sociologia e Psicologia do Trabalho, da Administração, da Economia e da Política, as quais adentraram as escolas de Engenharia e começaram a ser debatidas nos colegiados de cursos. É uma fase na qual a técnica começa a ser revestida da contextualização do social, do econômico, do político. O curso começava a possuir características das ciências sociais.

O capital já não é apenas industrial, mas financeiro e comercial; surge a economia de escala, e a tecnologia, não mais de base eletromecânica, transforma-se com velocidade vertiginosa, com nova base técnica da eletrônica e da informática. Há como uma emergência das práticas de classes e da tradução destas em políticas de classe. Segundo Santos (1996), há nesse momento uma rematerialização social e política, uma importância inicial do setor de serviços e do fortalecimento da organização social e da negociação coletiva.

Na fase pós-estruturalista o capitalismo apresenta-se desorganizado (Offe, 1994), na medida em que várias formas de organização entram em colapso, diferenciando-se daquelas que vigoram nos períodos anteriores, seja no interior do processo de trabalho, onde o taylorismo-fordismo dá lugar à acumulação flexível, seja no político-econômico, no qual emerge um novo sistema internacional do mercado financeiro e econômico das relações capitalistas, com a criação da fábrica global e das empresas multinacionais. Os mecanismos corporativos de regulação dos conflitos entre capital e trabalho, advindos do período anterior pelo fortalecimento do Estado como regulador das relações trabalhistas, enfraquecem. A globalização da economia traz a abertura dos mercados, com a sua transformação, sua expansão intensiva e a crescente diferenciação dos produtos de consumo.

A divulgação da informação e a criação do conhecimento junto a uma nova base técnica configuram um novo período do capitalismo, exacerbando a divisão internacional do trabalho, com contínuas crises da economia nos países periféricos. O estado nacional perde sua força e a capacidade de regular a esfera da produção, com a privatização e a desregulação da



economia, e da reprodução social, com a retração das políticas sociais. Novas relações sociais são desenvolvidas.

Neste domínio da passagem da modernidade para a pós-modernidade, onde a racionalidade técnica cede lugar a novas formas de flexibilidade para uma aproximação entre objetividade e subjetividade, o trabalho do engenheiro exige dele competências diferenciadas do período industrial anterior. A produção, com uso intensivo da microeletrônica e da informática, demanda exigências qualificacionais no trabalho, provocando interação contínua dentro e fora das empresas, com a instalação da prestação de serviços e a terceirização. É o engenheiro o profissional de ligação entre a matriz e suas filiais e as empresas fornecedoras.

A formação acadêmica do engenheiro certamente não mais se faz, com exclusividade, pelas ciências exatas e sua qualificação/requalificação em serviço requer novos saberes, com relações sociais originadas da posição flexível em face das demandas da abertura dos processos de trabalho.

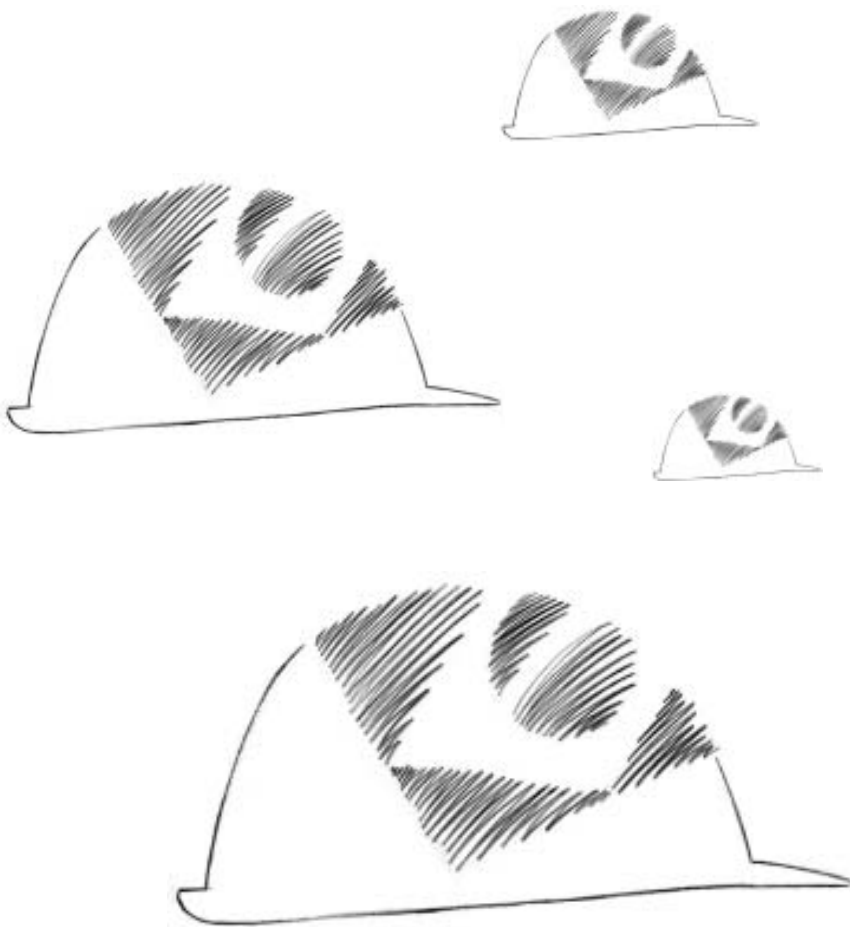
Desta forma, a mudança no conteúdo das atividades dos engenheiros e nas suas atribuições tem como conseqüência necessidades qualificacionais específicas. Conhecimentos na área de informática e de administração são cada vez mais necessários, assim como o saber vinculado à gestão de custos, de tempo e de recursos humanos. Somam-se a esses conhecimentos os aspectos comportamentais e atitudinais, especialmente capacidade de comunicação, de adaptar-se a situações novas que envolvem responsabilidades crescentes, capacidade de crítica e de autocrítica, de suportar trabalho sob tensão, capacidade de negociação, de convencimento e de raciocínio analítico. Tais habilidades tornam-se necessárias para integrar uma multiplicidade de aspectos decorrentes de outras áreas de atuação que não a meramente técnica.

Bruno (2000) alerta, entretanto, que, embora se observe que a dimensão técnica já não seja a preponderante no conjunto de elementos em que se define a qualificação dos engenheiros, ela continua sendo a dimensão a partir da qual se inter-relacionam as demais: a econômica e a socioadministrativa.

Já Laudares (2000, p. 161) enfatiza a formação acadêmica do engenheiro como pré-requisito à sua qualificação:

Ao problematizarmos a qualificação profissional do engenheiro a partir de sua formação acadêmica, admitimos, inicialmente, como um pré-requisito à aquisição do saber acumulado na Universidade, mas de forma crítica, dedutiva, com o desenvolvimento da capacidade de transferência – a geração do novo a partir do antigo.

O mesmo autor afirma ainda que a passagem pela escola é um dos itens que credencia o engenheiro para o exercício de sua função, para um desempenho técnico efetivo. Porém, o alicerce da cultura técnica adquirida enriquece-se ao ser contemplado por abordagens da Economia, da Sociologia, da Administração, de modo que as questões possam ser tratadas com um enfoque sistêmico. É preciso ainda considerar a dimensão qualificacional do trabalho, devendo a escola garantir a introdução desta dimensão mediante o método da educação pela pesquisa, do conhecimento como algo inacabado, mutável, com possibilidade de reconstrução e, sobretudo, de transferência.



A escola como parceira na qualificação/requalificação profissional

A instituição de ensino superior tem sua missão assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Destas três finalidades, a extensão é a mais difícil de ser estruturada, por ser uma ação informal, contratual e de administração compartilhada entre a escola e outra instituição. As atividades de extensão podem ser de caráter cultural, social, de prestação de serviço e de apoio às ações da formação profissional. Assim, a escola estabelece uma parceria com o setor produtivo para prestar consultoria técnica, para desenvolvimento de projetos ou para treinamento e educação profissional. A pesquisa tecnológica fomenta os programas de extensão, e ambos provocam a demanda de qualificação profissional.

Laudares (2000) desenvolveu um trabalho de pesquisa na Fiat Automóveis S/A, da qual originou sua tese de doutoramento. Em sua investigação, a hipótese norteadora da pesquisa tratava da necessidade de uma formação do engenheiro mais ampliada, fugindo do reducionismo de abrangência estritamente técnica – a formação profissional inserida num contexto de contínua e permanente atualização.

Segundo o autor, são três os momentos constituintes de um sistema integrado para o processo de qualificação/requalificação do engenheiro: a graduação, entendida como primeiro requisito da qualificação profissional, a prática do trabalho e os programas de educação continuada.

No caso do engenheiro, a escola oferece, na graduação, apenas uma introdução à profissionalização. Assim, a questão é como a educação continuada irá complementar e concretizar essa tarefa, com a estruturação de um processo não limitado e que garanta a continuidade dos programas qualificacionais introduzidos pela escola. A contínua expansão do sistema educativo exige estratégias, atingindo o sistema produtivo

e avançando na prática do trabalho, que também tem uma dimensão qualificacional (Ibid, p. 165).

Conclusão

O conjunto de atividades desenvolvidas pelo engenheiro no interior das organizações mudou substancialmente em relação àquele do sistema de produção taylorista-fordista. O novo paradigma tecnológico de produção, caracterizado pelo modelo flexível, trouxe novos desafios no processo de qualificação do trabalhador em geral.

Quanto aos engenheiros, por ocuparem posição de destaque nas fábricas, sendo considerado um agente multiplicador e difusor de novos processos de trabalho, torna-se necessária a sua inserção em programas de educação continuada, de conteúdo administrativo/gerencial e humanístico, que complementem sua formação técnica e possibilitem também uma melhor elaboração dos conhecimentos adquiridos pela prática do trabalho. O engenheiro, ao liderar o planejamento da produção e o setor industrial, exerce uma atividade intelectual que exige memória histórica e contextualizada em relação a problemas já vividos e resolvidos em situações anteriores. Além disso, exerce a capacidade de intervenção na análise crítica de questões, desenvolvendo a competência da transferência e aplicabilidade do conhecimento.

Finalmente, a trajetória de construção da qualificação profissional do engenheiro passa pela formação acadêmica e pela ação no trabalho e se consolida pelos programas de educação continuada. A requalificação se faz pelos novos processos da organização e gestão do trabalho, que trazem nos seus parâmetros conceptivos e operacionais exigências de competências que privilegiam, além do domínio técnico, habilidades e conhecimentos da administração da produção, habilidades comportamentais do trabalho cooperado e da interação originada pela descentralização produtiva, presentes nos atuais modelos de gestão.



Referências bibliográficas

- BRUNO, Lúcia Barreto. Pesquisa da profissão e qualificação/requalificação de engenheiros em empresas montadoras de automóveis. In: BRUNO, Lúcia Barreto; LAUDARES, João Bosco (Org.). *Trabalho e formação do engenheiro*. Belo Horizonte: Fumarc, 2000. cap. 2, p. 143-147.
- BRUNO, Lúcia Barreto; LAUDARES, João Bosco (Org.). *Trabalho e formação do engenheiro*. Belo Horizonte: Fumarc, 2000.
- CARVALHO, E. M. O ensino da engenharia científica no mundo: uma criação do século XVIII. *REM: Revista da Escola de Minas*, Ouro Preto, v. 48, n. 3, p. 220-226, jul./set. 1995.
- CRIVELLARI, Helena. Relação educativa e formação de engenheiros em Minas Gerais. In: BRUNO, Lúcia Barreto; LAUDARES, João Bosco (Org.). *Trabalho e formação do engenheiro*. Belo Horizonte: Fumarc, 2000.
- CUNHA, Flávio Macedo. O sindicalismo e a formação de engenheiros. In: BRUNO, Lúcia Barreto; LAUDARES, João Bosco (Org.). *Trabalho e formação do engenheiro*. Belo Horizonte: Fumarc, 2000. cap. 3.
- FERRETI, Celso João et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um trabalho multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KAWAMURA, Lili. *Engenheiro: trabalho e ideologia*. São Paulo: Ática, 1981.
- LAUDARES, João Bosco. A qualificação/requalificação do engenheiro na fábrica globalizada: a necessidade de novos processos de trabalho. In: BRUNO, Lúcia Barreto; LAUDARES, João Bosco (Org.). *Trabalho e formação do engenheiro*. Belo Horizonte: Fumarc, 2000.
- OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ROUPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido em 23 de novembro de 2001.

João Bosco Laudares, doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor do curso de mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas).
laudares@dppg.cefetmg.br

Shirlene Ribeiro, mestre em Educação Tecnológica pelo Cefet-MG, é professora da PUC-Minas. shiribeiro@ig.com.br

Abstract

This article has the objective to discuss the engineers' qualification to deal with recent changes that have been occurring in the social, political and economical scenery. It talks

about the engineers' formation, recalling some topics about the Engineering teaching history in Brazil and shows a better raid in the courses curriculum studies in Engineering. This article also presents the result of the research and automobile industries regarding the engineers' role and new qualifying demands.

Keywords: engineer; work; qualification; education.

Um novo mundo, uma nova educação*

Durmerval Trigueiro

Palavras-chave: Educação permanente; formação técnica; expansão do ensino; ensino superior.

Ilustração: Helena Giordano Salgado



O conceito de totalidade na nação moderna não significa apenas o aproveitamento de todos os indivíduos no projeto coletivo, como também o aproveitamento de toda a sociedade em benefício de cada indivíduo, isto é, os mecanismos e estruturas sociais devem facilitar a inclusão dos indivíduos no projeto social. Já se vislumbra a superação do dualismo entre trabalho e educação, pois as técnicas sociais caminham para uma crescente conversibilidade mútua, as técnicas de trabalho

confundindo-se com as de educação, estas com as de comunicação, etc. O meio para essa superação está na educação permanente, processo contínuo que permitirá a ascensão de um nível para outro (primário, médio, superior), prevendo-se que o novo modelo de educação exigirá a criação de um fluxo do qual cada indivíduo possa retirar o quanto deseje ou necessite. Quanto à expansão do ensino superior, o problema crucial está na relação entre quantidade e qualidade.

* Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51., n. 113, p. 9-18, jan./mar. 1969.

1. Perspectivas

Uma nação moderna não pode viver de um pequeno grupo de supereducados, mas da eficiente educação da maioria de seus integrantes. Eficiência econômica, social e cultural existe em cada nível de ensino, *per se*, correspondendo, simetricamente, a cada um desses níveis, necessidades econômicas, sociais e culturais específicas.

É preciso compreender a nação como um "cheio" – uma totalidade compacta e dinâmica, dentro da qual todos se distribuem somando eficiência, sendo igualmente necessário conceber a educação como o processo capaz de prover essa eficiência plena ao longo do tempo e de suas exigências incessantemente renovadas.

O conceito de totalidade, no caso, não significa apenas aproveitamento de todos os indivíduos no projeto coletivo, como também o aproveitamento de toda a sociedade em benefício de cada indivíduo. Assim como há uma solidariedade das pessoas para um empreendimento comum, existe uma solidariedade dos mecanismos e das estruturas sociais no sentido de facilitar essa inclusão dos indivíduos no projeto social. É o princípio a que se poderia chamar de conversibilidade relativa dos mecanismos e estruturas sociais, pelo qual cada um deles pode adaptar-se, como instrumento, aos fins dos outros. Em última análise, a sociedade ajuda cada um a ajudá-la. Tomando o caso concreto da educação, vemos que a ação que desenvolve a sociedade – a sua práxis, em qualquer terreno – pode converter-se em ação educativa. A fábrica, antes, utilizava os "formados" pela escola; hoje, ela própria transforma-se em escola, o utilizador da educação passa à condição de produtor, ao mesmo tempo em que o produtor – a escola – converte-se, sob certo aspecto, em utilizador da práxis desenvolvida por outras instâncias sociais.

Há um nítido processo de convergência de todas as técnicas sociais como última etapa da dialética da sociedade industrial, superando dualismos que ela própria, em certa altura, exacerbava (sobretudo entre o trabalho e a educação), e ultrapassando o estágio de rígida divisão de trabalho a cuja sombra, igualmente, ela floresceu. Poderíamos dizer que as técnicas sociais caminham para uma crescente conversibilidade mútua, as técnicas de

trabalho confundindo-se com as de educação, estas com as de comunicação, etc. Em última análise, a ação humana encontra-se consigo mesma, capacitando-se o homem todo para a totalidade da ação. Ou seja, toda a educação para toda a ação; mas também toda a ação para toda a educação. Expliquemo-lo mais claramente. Compreende-se, cada vez mais, a ação como um todo cujas virtualidades percorrem todas as suas manifestações como artérias dentro das quais corre o mesmo sangue unificador. Isso leva o homem a encontrar-se consigo mesmo, com a plenitude de suas potencialidades, revelando-lhe a identidade profunda que não se encontra só ao lado do *homo sapiens*, senão também do *homo faber*. A identidade da ação – como uma só – abriu caminho à nova identidade do homem, como um ser só. Foi preciso que a humanidade revelada na história realizasse essa integração, para que cada indivíduo, em particular, pudesse realizá-la. Por outras palavras, a integração de seus vários aspectos vem-se processando de fora para dentro: antes na sociedade e, depois de um longo périplo, dentro dele; primeiro, no plano das estruturas sociais, e só depois, no plano de suas harmonias internas. Foi necessário que, exteriormente, se reduzisse a separação entre a educação e o trabalho, entre classes educadas e classes trabalhadoras, para que, internamente, na práxis individual, se pudessem conciliar aquelas duas dimensões. Só então a educação resolveu o problema de sua ambigüidade fundamental, que hoje se traduz, por exemplo, nas expressões "educação geral" e "educação técnica".

Quando, portanto, a ação do homem encontra-se consigo mesma, a educação dirige-se cada vez mais para a ação como um todo; e ao mesmo tempo, todas as formas da ação – como expressões da identidade humana – tornam-se, de alguma forma, educação.

Educação geral e educação técnica, cultura geral e especialização, são termos que, antes antinômicos e rigidamente classificados, começam a adquirir flexibilidade e a caminhar um na direção do outro. *Unum versus alia*: a vocação da universalidade se afirma em nossos tempos, em nível mais alto de integração e de encarnação que na Idade Média, e marca profundamente, não só a instituição universitária como todas as instituições educacionais e, paralelamente, todas as estruturas sociais.

Ora, esse jogo de articulações, essa fluidez, essa passagem fácil de um nível a outro, e de uma modalidade a outra no plano da educação, mas também o fácil trânsito da educação para o trabalho, e do trabalho para a educação, tudo isso é o que existe de mais importante no mundo novo e na forma de educação que procura refleti-lo. Estaremos em atraso irreparável com o nosso próprio tempo e com a nossa própria sociedade se não partirmos rapidamente para a *educação permanente*, síntese de todas essas aspirações e técnicas. Mas é preciso juntar uma coisa com outra, pois em termos de aspiração, ou de retórica, muito se tem falado de unir a universidade à sociedade, de ajustar a escola média a estruturas ocupacionais vigentes, etc., etc.: o que nos falta é identificar as técnicas que levam a esse resultado, a fim de que possa utilizá-las uma vontade política impulsionada pelas motivações que constituem, no final de contas, uma outra filosofia do homem e de suas realizações: a própria, e a da cidade que ele habita.

Que é uma nação moderna, senão a que deixou de viver de um mandarinato – de sábios na cúpula – e passou a depender da eficiência solidária da comunidade que a forma? Senão aquela que não se fez *uma vez para sempre*, mas se faz todos os dias?

A própria idéia de especialização tomou contornos novos. Em vez de estanques, como antes, as especializações estão sempre a mudar em dois sentidos: enquanto avançam umas na direção das outras, formando complexos interdisciplinares, e enquanto cada uma delas se supera, constantemente, a si mesma, enriquecida, transformada, "plasticizada" pelo movimento incessante da sociedade que a motiva e da ciência que a aparelha. A perspectiva pluridisciplinar avassala todas as ciências e técnicas. Seguindo o impulso integrador, a educação geral se inova no conteúdo e na posição que ocupa dentro da filosofia pedagógica. A educação geral não é *outra* educação, comparada com a educação técnica, como se cada uma dessas classificações determinasse formas irreduzíveis de inteligência e, na base destas, grupos sociais inconciliáveis. Na proporção em que o homem descobriu que a sua inserção no mundo se faz como *práxis* – ação dentro e ao longo da qual ele se transforma e transforma o mundo –, e em que ele colhe nessa inserção a visão de si mesmo, à medida que o "microcosmo" de Aristóteles se liga

ao "macrocosmo" em termos de compromisso, e não apenas de contemplação, nessa mesma medida a educação geral se converte em educação técnica.

A nova objetividade adquirida pela educação geral como resultado de sua encarnação pela *práxis* impôs-lhe, primeiro, que, em vez de isolar-se do fazer ou da técnica, dos vários fazeres e técnicas, ela assumia a função de situá-los, de integrá-los e, sobretudo, de vinculá-los ao homem como fonte transcendente de todo fazer, por isso mesmo capaz de recriá-los incessantemente; e, segundo, que a própria educação geral seja concebida, ao lado de outros objetivos, como uma preparação para o fazer, enquanto proporciona uma visão do objeto muito mais ampla e flexível que a oferecida pelo saber técnico no sentido tradicional. Ela não ensina tanto a aplicação como os critérios que levam às mais diversas aplicações, eliminando a servidão destas condições concretas de espaço, de tempo e de technicalidades. Esse efeito decorre, diretamente, da "virada" do espírito humano, ou seja, de sua nova atitude, já que, antes, ele consumia a sua riqueza na autocontemplação, enquanto hoje ele infunde toda a sua força na pesquisa e na compreensão do *objeto*, articulando-o ao seu próprio dinamismo criador. A partir do momento em que a educação passa a constituir um grande esforço para compreender o *objeto* e para situar-nos diante dele, é óbvio que o *objeto* fica totalmente imantado pela criatividade do espírito. Não esqueçamos, neste passo, o quanto a noção de criatividade se confunde com a de indivíduo; mas tampouco omitimos o quanto o *objeto* representa para o indivíduo, ao mesmo tempo, um limite e uma fonte fertilizadora; nem, sobretudo, que no real o sujeito e o objeto se implicam reciprocamente. Partindo dessa nova atitude, a *démarche* do espírito passou a orientar-se no sentido do fixar novas bases para o saber. A riqueza do técnico, por exemplo, repousa no saber geral alongado em saber científico. Essa verdade filosófica está empiricamente comprovada nas pesquisas que vêm sendo feitas em várias partes do mundo, sobretudo na América do Norte, sobre a eficiência da educação geral para as atividades técnicas.

Quando hoje admitimos que o profissional e o educacional se encontram juntos no ensino médio, como acaba de fazer a IV Conferência Nacional de Educação, não

estamos senão reconhecendo aquela verdade filosófica e pedagógica. O econômico e o cultural não se identificam, evidentemente, mas se continuam, um no outro; a orientação profissional prolonga a orientação educacional nos fios da mesma *práxis*, como etapas de um processo contínuo.

A educação começa, finalmente, a ser reconhecida como um processo fluente que elimina dualismos e barreiras e ajusta-se à unidade do homem colado à sociedade que ele constrói. A fluência reflete-se no plano pedagógico sob vários aspectos: na comunicação entre os diversos tipos de currículo, como é o caso dos "colégios integrados", mas também na comunicação vertical entre os vários níveis de cursos. Níveis primário, médio e superior; modalidades técnicas diversificadas, ao lado da educação geral, toda essa arquitetura cede ao impulso fertilizador da nova educação, a qual é uma só, permitindo ascensão de um nível para outro, não através de rígidos segmentos, mas de um processo contínuo. Tecnicamente, esse modelo exige, ainda, que permaneçam os moldes tradicionais, a criação de um fluxo de que possa cada um retirar o *quantum* de educação que comportem seus interesses, talentos e tempo disponíveis. Cessa o tempo escolar – há um tempo contínuo; cessa o espaço social escolar – há um espaço social contínuo; cessa a exclusividade da técnica escolar – quase todas as técnicas sociais podem transformar-se em técnicas da educação. Todos os tempos são tempos da educação; todos os lugares são lugares para a educação; todas as formas de comunicação e controle social podem reduzir-se ao processo educacional. Já tive oportunidade de focalizar esse problema no artigo "Expansão do ensino superior", publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 108:¹

Antigamente havia só uma educação, a das elites, realizada em período marcado que correspondia às etapas iniciais da vida; hoje há duas educações: a escolar, para as elites, mas invadida, crescentemente, pelas camadas populares; e a popular, fora da escola, e por isso mesmo dirigida predominantemente para os adultos, por serem estes capazes de alcançar certo grau de educação fora do contexto disciplinador da escola.

Duas das características, portanto, da antiga concepção vêm sendo superadas: o

sentido elitista e a esmagadora predominância do puramente escolar na educação; a terceira característica, porém, resiste mais tenazmente, a que consiste em situar a educação, no seu sentido rigoroso, numa determinada época da vida.

O futuro provavelmente voltará a ter uma só educação: unificada para todas as classes sociais, impulsionada por uma variedade de técnicas e processos – entre os quais o modelo escolar convencional será apenas uma das possibilidades – transcendente de todo limite cronológico, como um processo de atualização permanente do ponto de vista cultural e profissional.

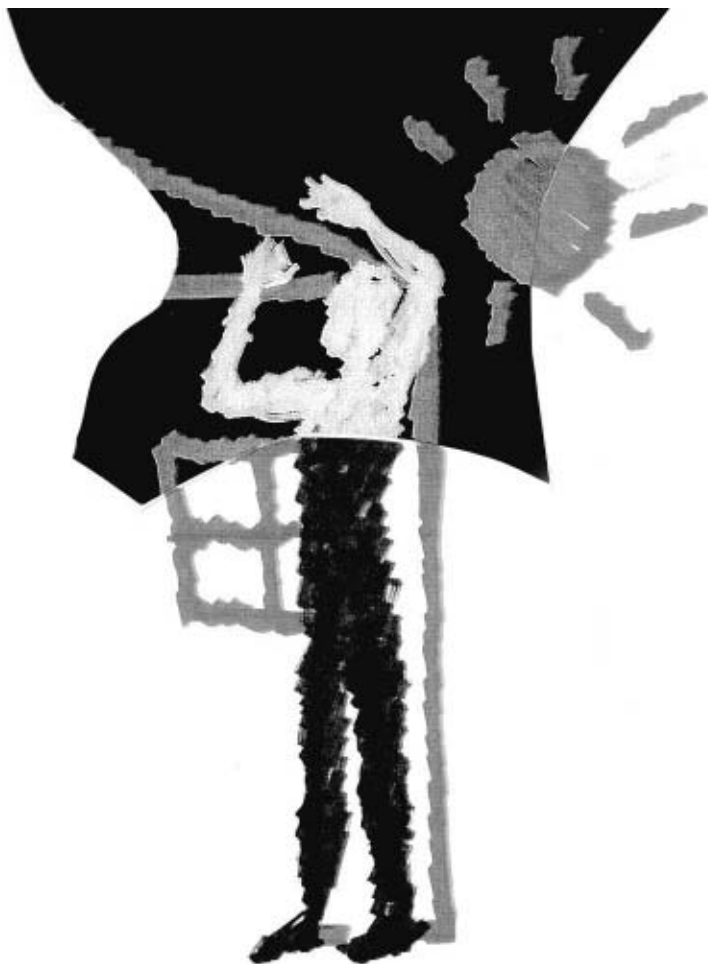
Considerando a questão por outro ângulo, poderíamos dizer que, no passado, a sociedade estática se reproduzia em cada geração, de maneira a justificar as características, já assinaladas, da antiga educação. Cada geração podia prover-se – a si própria e à sociedade sob sua liderança – com o pecúlio trazido da escola, que permanecia eficaz a vida inteira. Cada geração poderia esperar, em suma, que se completasse na escola a formação da que deveria substituí-la. Atualmente, tem a sociedade de banhar-se numa cultura incessantemente renovada – como um rio de Heráclito – cuja riqueza e dinamismo transcendesse os processos de escolaridade.

2. A bipolaridade do processo educacional e a educação permanente

Acentuei, no início deste trabalho, como a ação que desenvolve a sociedade – a sua *práxis*, em qualquer terreno – pode converter-se em ação educativa. A esse propósito, permito-me reproduzir, aqui, reflexões que tive oportunidade de fazer recentemente em trabalho apresentado ao Conselho Federal de Educação, por ocasião da III Reunião sobre Assuntos Universitários:

O problema crucial do ensino superior nos dias atuais consiste em estabelecer relações adequadas entre a qualidade e a quantidade. Pois a qualidade não abre mão de sua exigência intrínseca, mas a quantidade acompanha as mudanças da civilização: no caso da nossa, ela corresponde à massa, como categoria básica da estrutura social.

¹ TRIGUEIRO, Durmeval. Expansão do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 48, n. 108, p. 209-234, out./dez. 1967.



Quando a sobrevivência da sociedade depende da educação da massa, como noutros tópicos procuraremos demonstrar, ela tem de inventar um novo aparelho institucional, já que os mecanismos clássicos se destinavam à formação de uma fração privilegiada, a única que se educava para comandar as outras. Hoje, o sistema de ação da sociedade global se baseia no fenômeno da autodireção através do qual a massa se manifesta como sujeito e objeto do seu projeto. Esse fenômeno mudou tudo na face da terra, a começar pela educação. O enorme atropelo criado pela expansão educacional expressa apenas o confronto entre a avalanche popular e o gargalo elitista.

Acontece, porém, que nem a educação democrática, nem qualquer outra se realiza apenas derrubando exigências e padrões, mas ao contrário, criando seus próprios padrões e exigências.

O sistema de educação democrático é incomparavelmente mais difícil e oneroso

que o tradicional, pois ele deve pagar pela ascensão da massa e não pelo achatamento das elites. Ele constitui o preço de um novo protagonismo da sociedade, exercido antes por uma parte dela, e agora pela maioria.

As elites dirigentes, porém, emperradas no passado, estão querendo pagar pela educação moderna o mesmo preço com que se obtinha a educação tradicional. Os orçamentos públicos de educação mantêm-se praticamente inalteráveis, e os apetrechos para promovê-la são basicamente os que herdamos dos gregos e dos medievais, com mudança substancial de horizontes, evidentemente, apenas depois da revolução da ciência experimental, a partir da Renascença, e da revolução pedagógica do século 19.

Quando uma sociedade quer realmente mudar os seus objetivos, essa mudança se reflete no esforço representado por sua política de investimentos. A análise comparativa dos diversos setores contemplados no orçamento público de qualquer nação revela nitidamente para onde se inclinam as suas decisões efetivas. Os países que não tomam decisões revolucionárias quanto aos gastos com a educação, podem ter todo o mimetismo, ou a retórica da mudança, mas, na realidade, não mudam nada.

O valor da educação democrática exige uma convicção nova, que falta, infelizmente, nas elites dirigentes da maior parte dos países do mundo. Não é outra a conclusão a que chegaram os educadores de 52 países na Conferência de Williamsburg, promovida por iniciativa do presidente Lyndon Johnson, em outubro de 1967.

Aplicando uma distinção formulada por Ricoeur, a respeito de outro assunto, poder-se-ia dizer que os Estados modernos organizam a sua política muito mais sobre a linha da reivindicação que sobre a linha da educação. Esta última representa a condição da sociedade adulta e autônoma, na qual o povo representa, como já acentuamos, sujeito e objeto do desenvolvimento. O que a caracteriza é um especial estatuto de solidariedade, baseado na participação de seus membros, a igual título, na produção e na fruição dos bens, na medida em que se igualam as suas qualificações. Trata-se de um equilíbrio entre a produção e o consumo, ao nível da *práxis* de cada indivíduo. Evidentemente, esse modelo de sociedade elimina o privilégio – dos que têm o que não merecem – e a injustiça – contra os que

merecem o que não lhes é dado. O que caracteriza a sociedade tradicional é o paternalismo, o privilégio e a predominância dos mecanismos de pressão como meio de progresso. À maioria, privada da condição de sujeito, são igualmente negadas juntamente com os direitos que estão associados a tal condição, os meios fundamentais de merecê-la, concentrados na educação, e o que deveria ser obtido por merecimento, passa a ser concedido como graça. O direito de graça é próprio do princípio que permanece, disfarçado, no poder paternalista, e tanto o privilégio como a reivindicação são seus frutos naturais. Privada da autonomia responsável e das prerrogativas que a acompanham, a maioria se lança na reivindicação, que hoje, por um notável amadurecimento das massas, se manifesta sobretudo como uma reivindicação de educação – para que deixe de haver as outras. A *apropriação* social, cultural, cívica e econômica, nos termos já definidos no tópico referente ao estatuto democrático, não pode ser o fruto da violência das massas, nem da generosidade dos príncipes, mas da maturidade do corpo social haurida na educação. Só assim poderemos sair do círculo vicioso em que o despreparo da maioria dos membros da comunidade os desqualifica para a *participação*, e a ausência de *participação* consolida cada vez mais o estatuto da dependência, aquele que se opõe simetricamente ao da solidariedade.

Os Estados modernos padecem de uma tremenda imaturidade quando se recusam a fazer a opção educacional como opção política (no sentido forte da palavra, isto é, colocando educação no cerne do processo nacional e retirando-a da marginalidade por força da qual a maioria dos cidadãos – os marginalizados – concentra-se na atitude de reivindicações, eles custam mais a compreender, ou aceitar, que uma coisa evita a outra, e que mais vale a ofensiva criadora que a defensiva estéril ou destrutiva.

A arma, de que se valem muitas vezes os administradores para dissimular a miséria da educação, é multiplicá-la. A expansão é usada como sinônimo de dinamismo, quando na realidade não se está expandindo nada, mas apenas dividindo o mesmo fundo de recursos por um número cada vez maior de encargos. Expansão é multiplicação da mesma substância, e não a sua deterioração. O expediente usado para essa operação mágica é o apelo a soluções cartoriais,

com o adjutório, às vezes, das soluções sentimentais, ou das crenças arcaicas na força do espontaneísmo. Toda vez que uma intervenção realista se sobrepõe aos aspectos formais, é paradoxalmente tachada de utópica. Para se ver como o realismo pedestre nega o realismo autêntico, e como se procura fugir à obrigação de lutar por valores reais, colocando-os na ordem dos valores inatingíveis.

Mas não se trata somente da ausência de convicção em parte das elites dirigentes: trata-se, igualmente, da falta de imaginação. A primeira é responsável pela escassez dos recursos, e a segunda pelo conservantismo do sistema pedagógico e dos instrumentos que ele mobiliza.

Será impossível atender à demanda escolar, nas proporções atuais, com o sistema *escolástico* (tomada a palavra no sentido sociotipológico, e não estritamente histórico). Escolarizar todo mundo segundo o modelo tradicional ultrapassa de muito a soma de recursos materiais e humanos com que conta a maioria dos países, e especialmente os que ainda estão em processo de desenvolvimento. A única saída que, no momento, se poderia vislumbrar, parece estar na *educação* permanente, ligada não só à atividade profissional, mas a toda a *práxis* humana: cívica, social, cultural, política.

A educação permanente pode ser entendida como um sistema aberto, que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, conhecimentos e técnicas que servem de base à *práxis* humana em toda a sua extensão.

O sistema de *educação permanente* opõe-se ao sistema *escolástico*, do mesmo modo que uma civilização dinâmica e de massa se opõe a uma civilização estática e elitista. Naquela, a cultura se elaborava na "escola" e se irradiava pela sociedade; nesta, o processo é bipolar, um pólo na escola, e o outro na própria sociedade, interpenetrando-se o dinamismo de uma e de outra do modo que a escola realize toda a sua possibilidade de educar a sociedade, e a sociedade aproveite toda a sua possibilidade de educar-se a si mesma – valendo assinalar que, por causa da intervenção dialética entre os dois planos, a própria escola terá como uma de suas funções principais estimular e orientar a capacidade de auto-educação da sociedade. Antes, e mesmo agora, a escola se isola do mundo exterior para elaborar uma experiência diferenciada com que pretende comandar os valores

vigentes, modificando-os ou, as mais das vezes, conservando-os. No futuro, mas já começando no presente, a escola deixará de pretender abrigar o mundo dentro de si – como um microcosmo – e passará a ser um agente ordenador da potencialidade que está fora dela, no macrocosmo. Nesse momento, a educação será basicamente a consciência que a sociedade adquirirá de sua *práxis*, incluindo conhecimentos, valores e técnicas.

A educação permanente realiza no plano sociológico uma revolução semelhante, embora de maior amplitude, que a provocada no plano psicológico pela teoria *funcionalista* da educação, embora se possa dizer que se situam ambas na mesma perspectiva fundamental.

O apelo exclusivo à forma "escolástica" de educação constitui um arcaísmo. Tal modelo se acomodava, como assinalamos, a uma sociedade estática, estratificada e pequena, na qual as idéias e técnicas fundamentais eram elaboradas num órgão específico – a escola –, transmitidas por via de autoridade e por muito tempo conservadas inalteráveis. Dentro de tal estrutura, poucos precisavam de escola, e os efeitos desta cobriam-lhes o resto da vida.

Ora, o Brasil é um país que precisa criar atalhos para alcançar depressa o futuro. Muitos imaginam o progresso cultural e social como uma escada – a mesma a ser percorrida, com o mesmo ritmo, por todos os países, como se um povo jovem, contemporâneo do foguete interplanetário, tivesse de começar pela carroça. Essa teoria está praticamente rejeitada pela ciência moderna, depois de demonstrações, como a de Leslie White, antropólogo americano, de que a cultura evolui aos saltos, e como é possível que cada sociedade se beneficie do progresso das outras.²

Os países jovens precisam desvencilhar-se de qualquer dependência cultural, ensaiando o seu próprio vôo, como já fez o Brasil em Arquitetura, em Música, em Literatura. Devemos começar da altura em que se manifestam as necessidades sociais e as possibilidades da ciência. Devemos ingressar decididamente na era da educação permanente.

A educação superior e a educação média não devem ser como monólitos, mas como torrentes em que todos possam abeberar-se. Os modelos de educação tradicional eram poucos, longos, rígidos e estabelecidos *a priori*, porque correspondiam a funções sociais bem definidas,

a uma rigorosa estrutura de classes e a uma *durée* social homogênea. Quem precisava educar-se, precisava de uma educação longa – para assumir funções de elite – cujo conteúdo não tinha por que não ser praticamente imutável.

As condições atuais representam quase o inverso: as funções sociais são múltiplas, e graças à flexibilidade da estrutura, comunicam-se entre si e se transformam incessantemente. A estratificação social se abrandou, permitindo avanços de *status*, maiores ou menores, mas constantes, de todas as pessoas, e todas permanecem dependentes da renovação do saber para construir o seu progresso pessoal e colaborar no progresso social.

A educação adaptada a essa estrutura deverá caracterizar-se, logicamente, pela variedade e flexibilidade dos modelos, quanto ao conteúdo, à duração e à permanência do processo educativo.

O vulto dessa tarefa exige, não só a transformação da instituição acadêmica e escolar, como o concurso de outras instâncias e formas de educação. Quanto às mudanças do sistema educativo, poderíamos lembrar, além dos *meios de massa*, a flexibilidade e revigoramento de processos escolares, como os exames de madureza e outras formas de *rattrapage*, os cursos por correspondência, as universidades populares, do tipo alemão, a extensão universitária do tipo anglo-saxônio; mas, ao lado desses, e com igual importância, a criação de um sistema aberto de cursos, nas escolas médias e nas universidades, adaptadas aos mais variados interesses e às diferentes condições de talento, cultura e disponibilidade de tempo de todas as categorias de pessoas.

Esse sistema apresenta um interesse especial num país como o Brasil, de autodidatas e, se me permitem a palavra, de "adidatas". Somos um país sem educação escolar, onde a maioria aprende vivendo e pelejando como no famoso verso de Camões. Mas na verdade, esse tipo de experiência também constitui um hùmus de cultura, constituindo a idéia científica desse fato a mais importante novidade da educação moderna, na mesma linha da "escola nova", como já assinalamos, uma vez que ambas realizam plenamente, e com toda a coerência, o conceito experiencialista de educação. Mas então, se esse dado representa a maior parte de nossa realidade educacional, temos de começar por ele. Os processos de atualização e de completação

² White, Leslie. *The science of culture: a study of man and civilization*. New York: Farrar, Strauss, 1949.



de cultura, não há nenhuma razão para que não apareçam em nosso sistema educacional com o mesmo prestígio das formas convencionais.

Temos de estudar junto com a indústria, não só o que o sistema educacional pode oferecer-lhe, mas como pode ela própria tornar-se agente do esforço educacional. Vamos institucionalizar, mediante acordo entre o governo, os estabelecimentos industriais e comerciais, e as escolas, mecanismos de interação, como estes: a liberação parcial dos empregados-estudantes, para se dedicarem mais eficazmente aos seus estudos; asseguramento de condições de estágio profissional supervisionado, que está encontrando ainda sérios obstáculos nas suas primeiras tentativas; a reciclagem nas fábricas e escritórios; participação de representantes dos setores produtivos na gestão universitária; abertura das indústrias à pesquisa, à análise e ao contato com representantes da universidade; o estudo conjunto dos currículos –

pela universidade e pelos setores produtivos – que correspondam às necessidades ocupacionais, podendo-se chegar a resultados bastante positivos, como na Alemanha, onde a indústria mantém um serviço sistemático de informação sobre as ocupações para uso de escolas técnicas.

A Igreja, as repartições públicas, os sindicatos, as associações estudantis, as entidades de classe deverão incorporar-se a essa ação educativa, com o estímulo e a ajuda do Ministério da Educação.

No regime liberal, o setor privado fazia tudo; nas sociedades comunistas, o Estado pretende fazer tudo; na democracia moderna, a sociedade pela primeira vez na história procura concentrar o dinamismo de todos os seus membros num projeto comum sob a ação estimuladora do Estado. É o fenômeno, como lembrei há pouco, do povo como sujeito-objeto do desenvolvimento.

3. A educação permanente e o funcionamento da sociedade moderna

Desejo insistir nessa peculiaridade da sociedade moderna: a de ser compacta e de reclamar, mais que qualquer outra no passado, um jogo de articulação entre o indivíduo e a sociedade, e nesta, entre todas as esferas que a compõem. Daí procedem as seguintes considerações contidas no artigo para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, há pouco citado:

Em termos filosóficos, poderia dizer que só é possível uma verdadeira política educacional – na sociedade moderna – onde a consciência de cada membro da comunidade esteja rente com a própria comunidade, como o englobado com o englobante, de modo que tudo o que afete um, afete igualmente o outro. E este é, por sinal, o efeito último e pleno da própria industrialização. A modificação do homem situado significa, de algum modo – próximo ou remoto – a modificação da situação; as alterações desta, por outro lado, são induzidas por aquele. Há entre os dois planos uma fronteira móvel – a que separa a *paideia* da *politheia* – através dela se realizando uma dialética semelhante à que foi acentuada por Gurvitch ao referir-se à "reciprocidade das consciências": trata-se, na perspectiva do sociólogo francês, de uma espécie de "imanência recíproca das consciências individuais com as consciências coletivas, e das consciências coletivas com as consciências individuais".

(...)

Poderíamos dizer que a densidade de um contexto social se mede pelo grau de intensidade com que seus problemas se

impõem à consciência e ao comportamento de cada um de seus membros. Só a partir de um certo nível de densidade – e portanto da pressão dos problemas da sociedade sobre os indivíduos que a constituem, forçando a solidariedade orgânica entre eles é que se tornam claros os efeitos da educação. Claros e mensuráveis. Aí, a política educacional se torna indispensável como parte da política em si mesma. No sentido em que a *politheia* exige a *paideia*. Só nessa perspectiva ganha sentido uma política de recursos humanos por técnicas de avaliação. A partir daí as intenções da política educacional poderão expressar-se com precisão, tornando-se imperiosa a existência da contabilidade nacional, da estatística, do cadastro da economia e do planejamento da educação.

(...)

Dentro do contexto a que nos estamos referindo, cada um se torna solidário, *socius*, do grande empreendimento que é a Nação. Onde não haja esse sentimento – da Nação como empreendimento – não pode haver a apercepção da necessidade da educação para todos. Nos regimes elitistas, a educação só precisa ser eficaz para a minoria dirigente. Ora, uma das características essenciais do desenvolvimento é que ele deve representar um empreendimento global, desfazendo-se gradativamente no fluxo do processo solidarizante a estrutura que o impede. Só a democracia – como consciência de participação responsável na comunidade nacional, vivida eficazmente por todos os que a integram – dará sentido a uma fórmula que entre nós não tem sido mais, em muitos anos, que um *slogan*: educação para o desenvolvimento.

Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes nasceu em 9 de fevereiro de 1927, em Cuiabá, mas, quando tinha dois meses de idade, a família retornou à Paraíba, onde iniciou sua carreira no magistério e na administração educacional. Foi no Rio de Janeiro, a partir de 1958, que centrou suas atividades profissionais como educador, pesquisador, conferencista, administrador e consultor junto a empresas de planejamento educacional. Em 1960, foi designado para integrar o Conselho Consultivo da Capes. Em 1961, foi nomeado Diretor do Ensino Superior do MEC, cargo que exerceu até 1964, quando foi designado para o Conselho Federal de Educação. Foi Coordenador da Comissão Inep/Unesco, instituída em 1966, que, durante três anos, prestou cooperação técnica aos sistemas educacionais de 14 Estados brasileiros. Em 1969, foi relator-geral da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo. No início de 1972, aos 45 anos, sofreu derrame cerebral seguido de afasia, cujas seqüelas o obrigaram a uma batalha cotidiana para

continuar produzindo. Em 1977 coordenou o projeto de pesquisa "Filosofia da Educação Brasileira", com o apoio do Inep e a participação de professores do lesae, da PUC/SP e da USP. Faleceu no dia 9 de dezembro de 1987, vitimado por um acidente de tráfego, no Rio de Janeiro.

Abstract

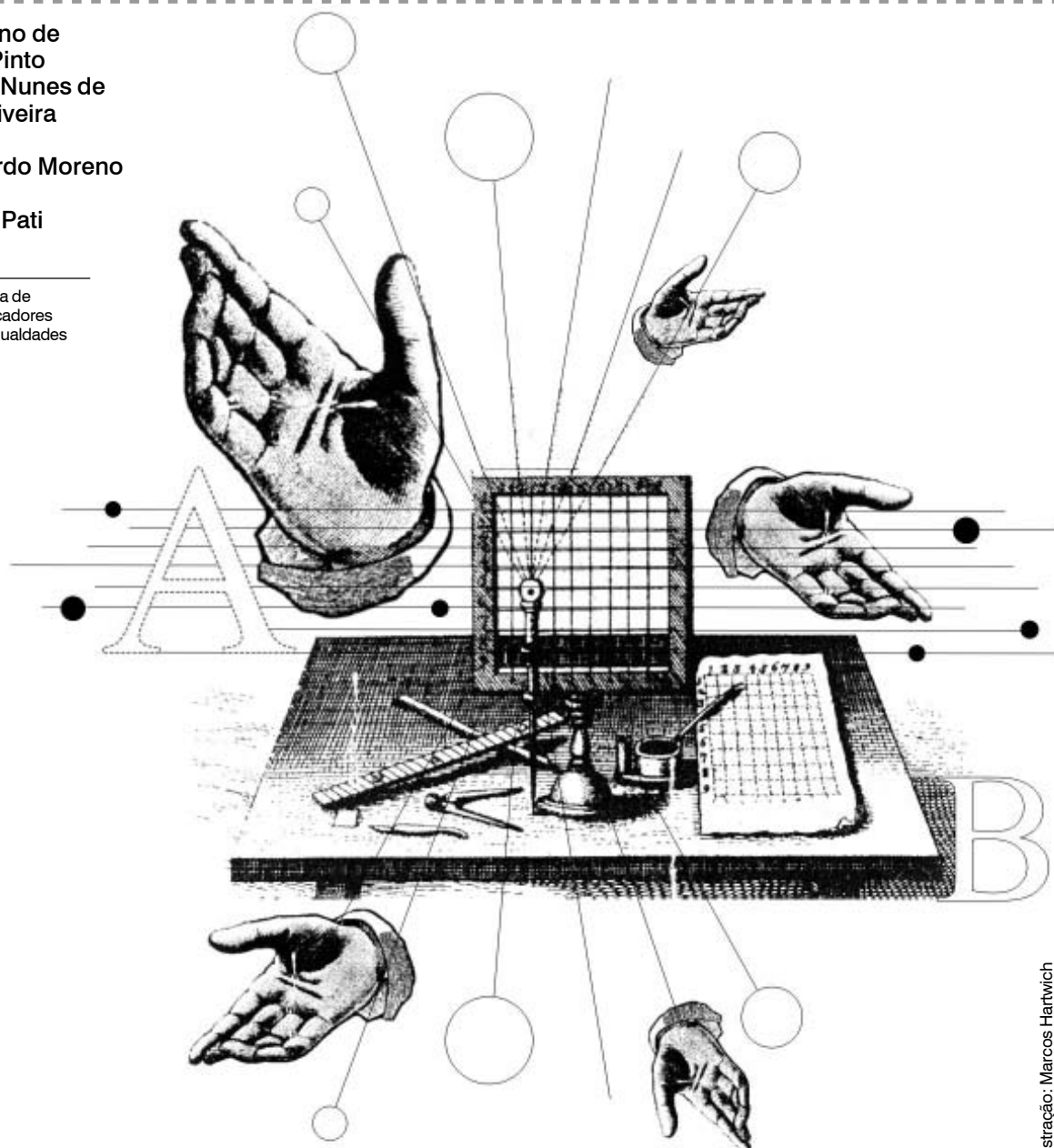
The concept of totality in the modern world not only means individual's use in collective projects, but also the use of the whole society in each individual's benefit, that is, the mechanisms and social structures should facilitate individuals' inclusion in the social project. One can manage to overcome the dualism between work and education, because the social techniques go for a growing mutual convertibility, the work techniques mixing up with the ones of education, these with the ones of communication, etc. A way to overcome this lies in the permanent education, a continuous process that will allow promotion (primary, secondary, tertiary), since a new model of education will demand the creation of a curriculum in which each individual could remove any subject he/she wants or needs. In relation to tertiary education, the crucial problem is in the relationship between quantity and quality.

Keywords: permanent education; technical formation; expansion of teaching; higher education.

Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil*

José Marcelino de
Rezende Pinto
Liliane Lúcia Nunes de
Aranha Oliveira
Brant
Carlos Eduardo Moreno
Sampaio
Ana Roberta Pati
Pascom

Palavras-chave: taxa de analfabetismo; indicadores educacionais; desigualdades regionais.



* Este trabalho só foi possível graças à colaboração da equipe da Diretoria e Tratamento de Informações Educacionais (DTDIE).



Analisa os principais fatores associados ao analfabetismo com base nos dados do Censo de 2000, realizado pelo IBGE. As principais conclusões do estudo indicam que o analfabetismo é um fenômeno que está presente com maior predominância não só nas regiões mais pobres do País como, também, na periferia dos grandes centros urbanos. Constata-se, ainda, um número considerável de analfabetos na faixa de 10 a 18 anos de idade, o que mostra que, no Brasil, a frequência à escola não é um antídoto contra o analfabetismo. Observa-se também que, nos municípios onde a média de anos de estudo é elevada, o número de analfabetos é pequeno. Esses fatos apontam para a necessidade de as políticas de combate ao analfabetismo levarem em conta os diferentes perfis dos segmentos que se encontram nessa situação, bem como atuarem *pari passu* com as políticas de ampliação da escolaridade da população brasileira.

A herança

Ao apresentarmos uma síntese dos dados sobre analfabetismo no Brasil, o primeiro ponto a considerar é que se trata de

um problema que possui uma longa história no País. Assim, em sua interessante obra *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*, escrita em 1889, José Ricardo Pires de Almeida (2000) comenta o fato de que no Brasil Colônia "havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler" (p. 37). Prova disto é que, no Império, admitia-se o voto do analfabeto, desde que, é claro, este possuísse bens e títulos. O autor relata outro fato que também ajuda a entender as causas deste fenômeno e que ainda hoje se encontra presente: os baixos salários dos professores, que impediam a contratação de pessoal qualificado e levavam ao "afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito" (p. 65). No mesmo trabalho, ele mostra que, em 1886, enquanto o porcentual da população escolarizada no Brasil era de apenas 1,8%, na Argentina este índice era de 6%.

Fatos como estes ajudam talvez a entender porque, em 2000, enquanto a Argentina ocupava o 34º lugar no *ranking* de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Brasil ocupava a 73ª posição, em situação bem inferior à de outros países da América Latina, conforme mostra a Tabela 1.

A Tabela 2 busca, então, apresentar como evoluiu, neste século, o número de analfabetos no País. Por ela podemos constatar dois fatos importantes. Em primeiro lugar, observa-se que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século, saindo de um patamar de 65,3% em 1900 para chegar a 13,6% em 2000. Contudo, como já alertava Anísio Teixeira (1971), em trabalho de 1953, não basta a queda da taxa de analfabetismo; é fundamental também a sua redução em números absolutos. E neste aspecto há muito ainda a ser feito. Como dado positivo, temos o fato de que, finalmente, na década de 80, conseguimos reverter o crescimento constante até então verificado no número de analfabetos e, como dado negativo, o de que, em 2000, havia um número maior de analfabetos do que aquele existente em 1960 e quase duas vezes e meia o que havia no início do século 20. Como do ponto de vista da mobilização dos recursos o que interessa é o número absoluto de analfabetos, percebe-se a grande tarefa que temos pela frente, facilitada, é claro, pelo fato de a riqueza social produzida hoje pelo Brasil ser muito maior que a de 1960 ou a do início do século.

Tabela 1 – Índice de desenvolvimento humano e taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 2000

País	IDH	Posição	Taxa de analfabetismo (%)
Noruega	0,942	1º	0,0
Austrália	0,939	5º	0,0
Áustria	0,926	15º	0,0
Espanha	0,913	21º	0,0
Portugal	0,880	28º	7,8
Argentina	0,844	34º	3,2
Chile	0,831	38º	4,2
Costa Rica	0,820	43º	4,4
Trindade e Tobago	0,805	50º	1,7
México	0,796	54º	8,8
Colômbia	0,772	68º	8,4
Brasil	0,757	73º	13,6
Peru	0,747	82º	10,1
Equador	0,732	93º	8,4
Cabo Verde	0,715	100º	26,2

Fonte: Pnud e Unesco.

Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos e mais Brasil – 1900-2000

Ano	População de 15 anos de idade e mais		
	Total	Analfabeta	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	19.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE – *Censo Demográfico*.

Se, por um lado, o Brasil tem hoje plenas condições, do ponto de vista de seus recursos econômicos e da qualificação dos seus docentes, para enfrentar o desafio de alfabetizar seus mais de 16 milhões de analfabetos, por outro lado, o próprio conceito de analfabetismo sofreu alterações ao longo deste período. Assim, enquanto o conceito usado pelo IBGE nas suas estatísticas considera alfabetizado a "pessoa capaz de ler e escrever pelo

menos um bilhete simples no idioma que conhece", cada vez mais, no mundo, adota-se o conceito de analfabeto funcional, que incluiria todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas. Usando este segundo critério, mais adequado à realidade econômica e tecnológica do mundo contemporâneo, o nosso número de analfabetos salta para mais de 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais.

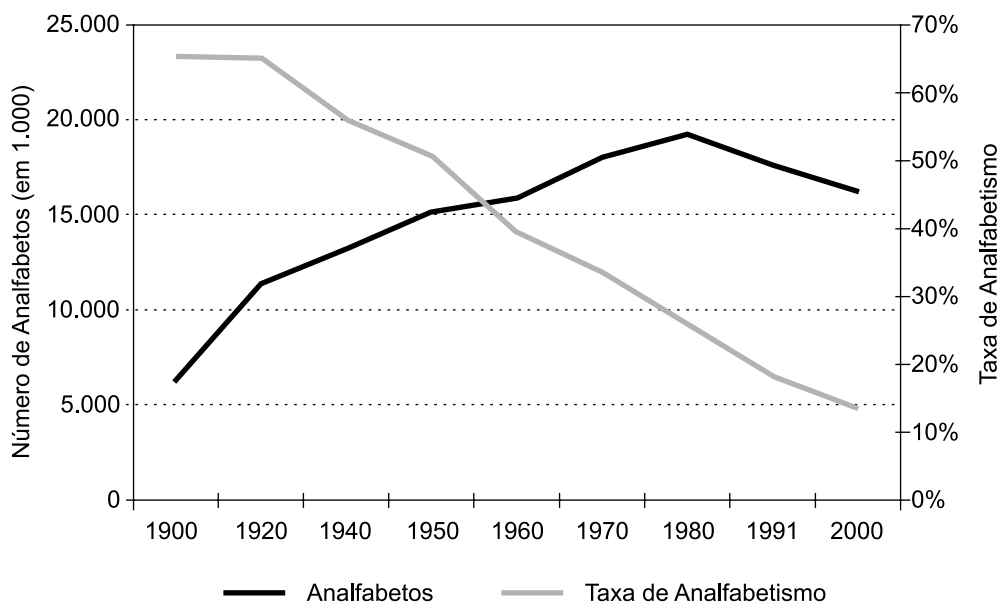


Gráfico 1 – Número de analfabetos e taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos e mais – Brasil – 1900-2000

Fonte: IBGE – Censo Demográfico.

Este número deve ser analisado com atenção, para que possamos identificar os impactos decorrentes da expansão do sistema. De fato, a ampliação do atendimento escolar teve forte impacto no processo de desaceleração do analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias mais jovens. Por outro lado, o ganho na escolaridade média dessa população, apesar de expressivo, foi

insuficiente para garantir-lhes, pelo menos, o ensino fundamental completo. Para ilustrar este fato, basta observar que, como mostra a Tabela 3, na faixa etária de 15 a 19 anos, o analfabetismo era de 24% no início da década de 70 e passou para pouco mais de 3% em 2001. Nesta mesma faixa etária, a escolaridade média subiu de 4 para 6 anos de estudo.

Tabela 3 – Taxa de analfabetismo e escolaridade média por faixa etária Brasil – 1970/2001

Faixa Etária/Ano	Taxa de analfabetismo (%)	Escolaridade média (séries concluídas)
15-19 anos		
1970	24,0	4,0
2001	3,0	6,0
45-59 anos		
1970	43,2	...
2001	17,6	5,6

Fonte: IBGE.

Na ponta da pirâmide etária, o analfabetismo mostrou-se mais difícil de combater. Na faixa etária de 45 a 59 anos, em 2001, 17,6% eram analfabetos e tinham, em média, 5,6 anos de estudo.

Os dados da Tabela 3 mostram que o melhor antídoto para o analfabetismo é assegurar escola para todos na idade correta. Contudo, se esta escola não for de qualidade, continuaremos a produzir o

analfabeto funcional, que, apesar de ficar até oito anos na escola, não consegue avançar além das séries iniciais.

Analisaremos, a seguir, como o número de analfabetos se distribui entre as diferentes regiões do País.

As desigualdades regionais

Tendo o Brasil, como sua marca básica, as desigualdades sociais e regionais, não poderia ser diferente com o analfabetismo. Como mostra a Tabela 4, as regiões

com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores indicadores. Assim, o Nordeste brasileiro tem a maior taxa de analfabetismo do País, com um contingente de quase 8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 50% do total do País.

Contudo, quando se observa o Gráfico 2, que mostra a distribuição do total de analfabetos absolutos entre os Estados, constata-se que cinco deles (Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará) respondem por cerca da metade dos analfabetos do País.

Tabela 4 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais – 1996/2001

Unidade geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro-Oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: IBGE – PNADs de 1996, 1998 e 2001.

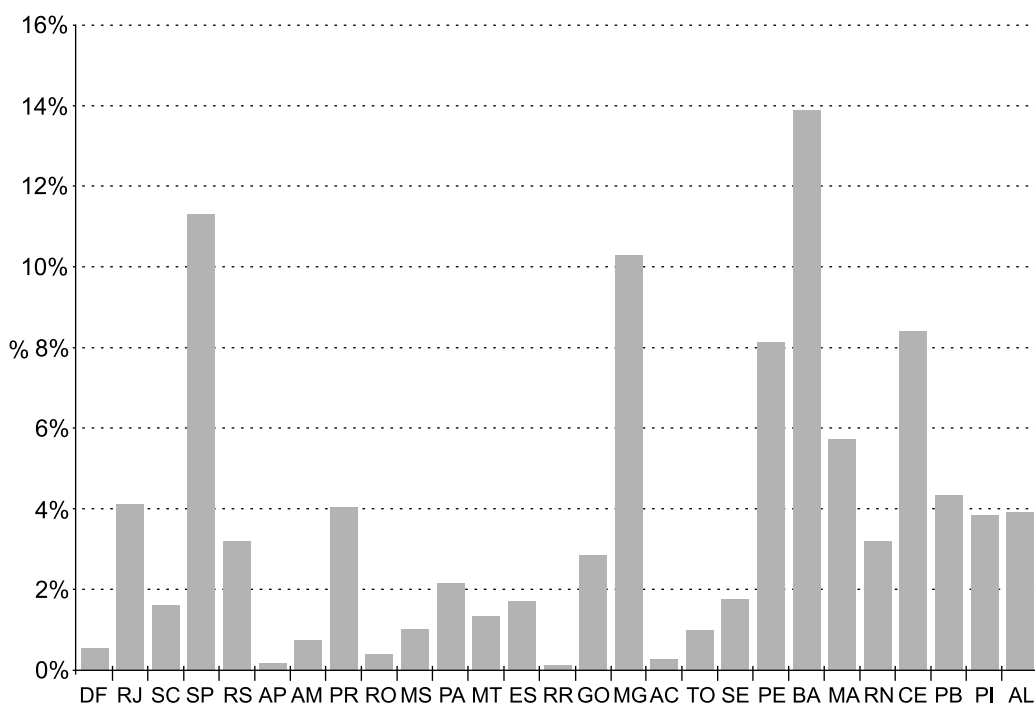


Gráfico 2 – Distribuição de analfabetos da população brasileira de 15 anos e mais por unidade da Federação – 2001

Fonte: IBGE, PNAD de 2001.

Nota: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

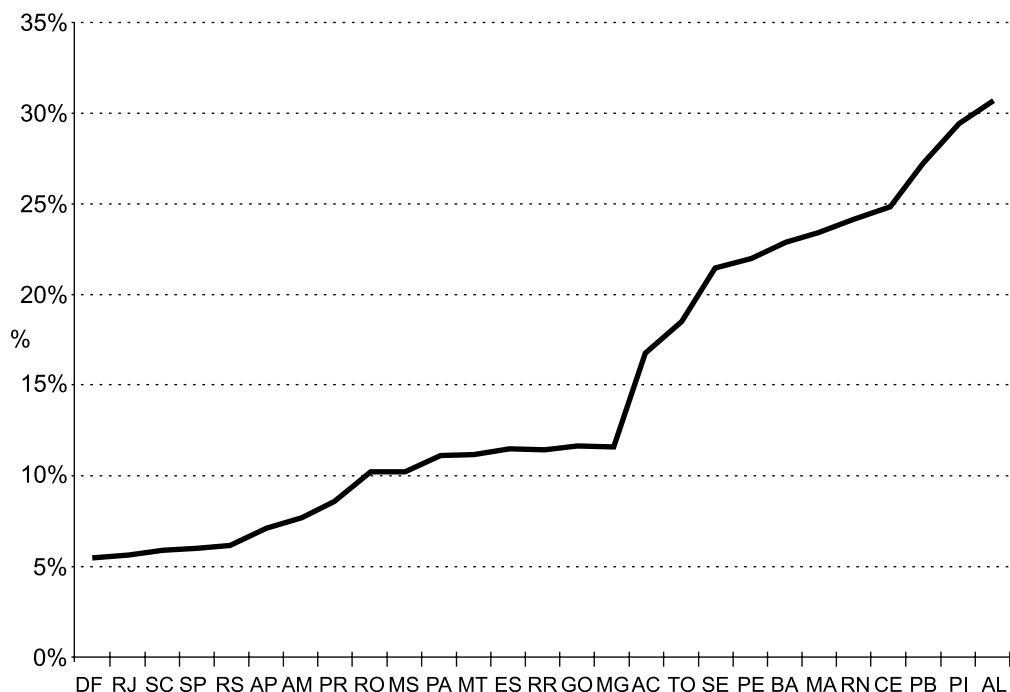


Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos e mais por unidade da Federação – 2001

Fonte: IBGE, PNAD de 2001.

Nota: Excluída população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

O analfabetismo nos municípios

Para a definição de estratégias de combate ao analfabetismo, é importante também conhecer a sua distribuição entre os municípios, unidade administrativa básica da Federação. Para ilustrar esse enfoque, considerando-se uma classificação em ordem decrescente do número de analfabetos, constatamos que 125 municípios concentram 1/4 do total de analfabetos e que 586 municípios respondem pela metade do total de analfabetos de 15 anos ou mais do País.

Analisando agora os cem primeiros municípios com a maior concentração de analfabetos, constata-se que eles estão indistintamente distribuídos em praticamente todas as unidades da Federação. Nesta lista aparecem 24 municípios de capital, com a cidade de São Paulo encabeçando a lista daqueles com o maior número de analfabetos, 383 mil, seguida da cidade do Rio de Janeiro, com 199 mil. É surpreendente a situação do Distrito Federal, que detém a melhor condição educacional do país, mas concentra, no entanto, 83 mil analfabetos, estando em oitavo lugar entre os municípios com o maior número de analfabetos, conforme mostra a Tabela 5.

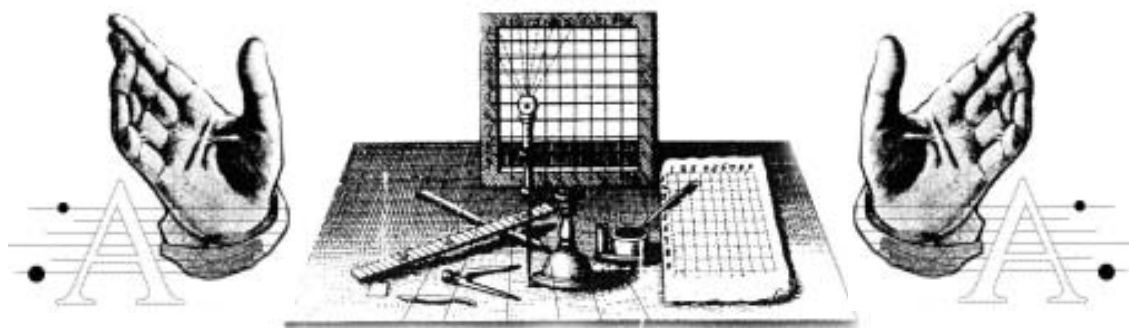


Tabela 5 – Distribuição do número de analfabetos nos cem primeiros municípios onde ocorre maior concentração – 2000

UF	Municípios	Analfabetos de 15 anos e mais			
		Total	Faixa etária (em anos)		
			5 a 29	30 a 59	60 e mais
SP	13	661.949	94.329	330.749	236.871
RJ	7	403.508	61.431	190.754	151.323
CE	11	381.015	79.450	197.600	103.965
PE	11	369.738	80.364	186.788	102.586
BA	9	326.510	69.529	164.901	92.080
MG	9	227.222	26.379	112.901	87.942
MA	8	200.503	46.933	98.915	54.655
AL	3	147.834	40.163	76.581	31.090
PB	4	135.249	30.575	66.447	38.227
PI	2	90.710	18.772	47.064	24.874
RN	2	89.593	18.177	45.990	25.426
DF	1	83.378	14.625	45.378	23.375
PA	3	83.101	16.999	39.968	26.134
GO	3	80.196	9.651	39.228	31.317
SE	3	66.625	15.522	34.376	16.727
PR	2	63.635	5.987	30.045	27.603
AM	1	57.096	11.318	28.692	17.086
ES	2	39.798	4.970	20.953	13.875
RS	1	36.167	5.748	16.302	14.117
MS	1	28.466	3.039	14.119	11.308
AC	1	23.080	4.966	12.135	5.979
MT	1	20.777	2.459	10.953	7.365
RO	1	17.999	2.834	9.843	5.322
AP	1	16.060	3.533	8.004	4.523
Total	100	3.650.209	667.753	1.828.686	153.770
	1,8	22,4	21,6	22,6	22,6

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000.

Uma outra abordagem que pode ser feita considera o número de analfabetos em cada município. Organizando este quantitativo municipal em intervalos (Tabela 6), identifica-se a existência de 2.142 municípios brasileiros com até mil analfabetos. Estes municípios, com uma população residente que varia de 795 habitantes, com 25 analfabetos (Borá/SP), a 29.358

habitantes, com mil analfabetos (Timbó/SC), têm, em média, uma população residente de 5.470 habitantes e possuem, ao todo, 1.125.191 analfabetos, cerca de 6,9% do total de analfabetos de 15 anos ou mais do país. Esses municípios de pequeno porte estão distribuídos, de forma mais predominante, nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

**Tabela 6 – Analfabetos de 15 anos ou mais
Brasil – 2000**

Número de analfabetos	Municípios		Analfabetos	
	Total	%	Total	%
Até mil	2.142	38,9	1.125.191	6,9
De 1.001 a 5.000	2.599	47,2	6.171.095	37,9
De 5.001 a 10.000	524	9,5	3.616.979	22,2
Mais de 10.000	242	4,4	5.381.624	33,0
Total	5.507	100,0	16.294.889	100,0

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000.

Por outro lado, 242 municípios apresentam mais de 10 mil analfabetos em sua população residente. Esse contingente corresponde a um total de 5.381.624 analfabetos, representando 33% da população analfabeta do País. A população residente nesses municípios varia de 34 mil habitantes, 10 mil dos quais analfabetos (Araioses-MA) a 10 milhões e 400 mil habitantes, com 383 mil analfabetos (São Paulo-SP).

Desses municípios, 121, ou seja, a metade deles, têm até 129 mil habitantes. Nesse grupo de 242 municípios com mais de 10 mil analfabetos estão grandes centros urbanos e todos os municípios das capitais.

Em termos relativos, as maiores taxas de analfabetismo estão em municípios localizados nas Regiões Norte e Nordeste.

Esse quadro é preocupante, em função das baixas condições socioeconômicas dessas localidades, que, diante de suas características, promovem a manutenção dessa situação de exclusão social.

As análises estatísticas dos 5.507 municípios brasileiros recenseados em 2000 mostram que existe forte correlação entre a taxa de analfabetismo na população de 15 ou mais anos e a taxa de frequência à escola.

Assim, o município brasileiro cuja população de 15 anos ou mais possui o mais elevado número médio de séries concluídas é Niterói-RJ, e sua taxa de analfabetismo é de apenas 3,6%.

Por outro lado, a população do município de Guaribas-PI tem, em média, 1,1 série concluída, uma taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais de 59% e uma taxa de analfabetismo funcional de 92,7%.

Tabela 7 – Os dez primeiros municípios cuja população de 15 anos ou mais tem, em média, os maiores índices de anos de estudo – 2000

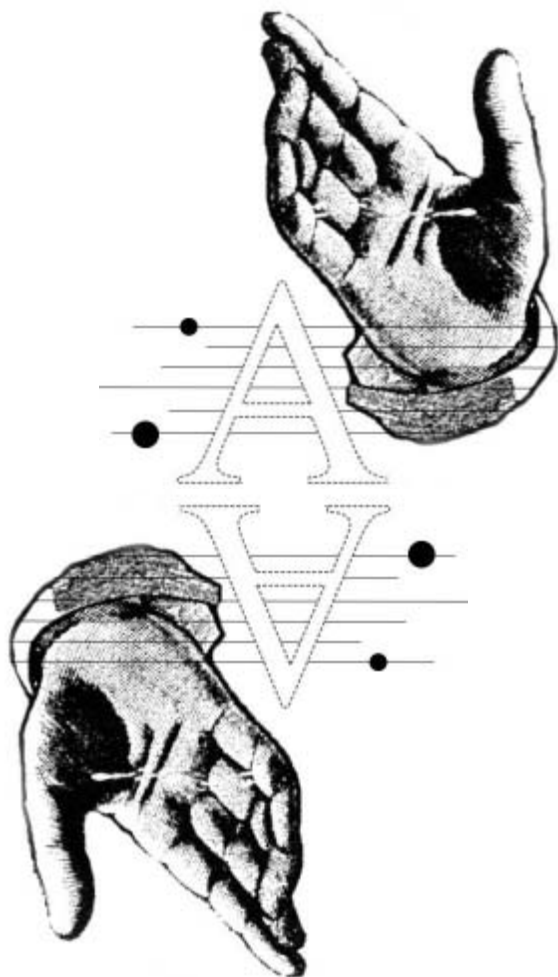
Município	População	Taxa de analfabetos de 15 anos ou mais	Nº médio de séries concluídas
1º Niterói-RJ	459.451	3,6	9,5
2º Florianópolis-SC	342.315	3,6	9,2
3º Vitória-ES	292.304	4,6	9,0
4º Porto Alegre-RS	1.360.590	3,5	9,0
5º São Caetano do Sul-SP	140.159	3,0	8,9
6º Santos-SP	417.983	3,6	8,9
7º Balneário Camboriú-SC	73.455	3,0	8,7
8º Pedro-SP	1.883	2,9	8,6
9º Curitiba-PR	1.587.315	3,4	8,6
10º Rio de Janeiro-RJ	5.857.904	4,4	8,4

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000.

Tabela 8 – Os dez últimos municípios cuja população de 15 anos ou mais tem, em média, os menores índices de anos de estudo – 2000

Município	População	Taxa de analfabetos de 15 anos ou mais	Nº médio de séries concluídas
1º Guaribas-PI	4.814	59,0	1,1
2º Jordão-AC	4.454	60,7	1,2
3º Santa Rosa do Pururus-PI	2.246	56,8	1,5
4º Caxingó-PI	4.147	56,4	1,6
5º Caraúbas do Piauí-PI	4.809	59,8	1,6
6º Cocal dos Alves-PI	5.155	52,8	1,6
7º Damião-PB	3.645	48,8	1,7
8º Campo Alegre do Fidalgo-PI	4.451	44,2	1,7
9º Curral de Cima-PB	5.323	55,3	1,7
10º Melgaço-PA	21.064	41,9	1,7

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000.



Em 1.796 municípios, a escolarização média da população de 15 anos ou mais é inferior a quatro séries concluídas, ou seja, situa-se na condição de analfabetos funcionais. E, dos 5.507 municípios brasileiros, apenas 19 asseguram à sua população uma escolarização que corresponda ao ensino fundamental completo (oito séries concluídas).

Veremos, a seguir, como a taxa de analfabetismo se distribui entre as diferentes idades.

A distribuição pelas faixas etárias

O analfabetismo atinge praticamente todas as faixas etárias, obviamente com intensidades diferentes, como mostra a Tabela 9. São populações com perfis e expectativas diferentes, e, por isso mesmo, o analfabetismo deve ser combatido com diferentes estratégias. Na faixa etária de 10 a 19 anos, vemos o fracasso recente do sistema educacional brasileiro, ou seja, 7,4% são analfabetos. Ora, estes jovens ou ainda estão na escola ou por ela já passaram, o que mostra que nosso sistema educacional continua ainda a produzir analfabetos. Houve, sim, avanços, mas ainda não fomos capazes de fechar a torneira do analfabetismo.

**Tabela 9 – Taxa de analfabetismo por faixa etária
Brasil – 1996/2001**

Faixa etária	Ano		
	1996	1998	2001
10 a 14	8,3	6,9	4,2
15 a 19	6,0	4,8	3,2
20 a 29	7,6	6,9	6,0
30 a 44	11,1	10,8	9,5
45 a 59	21,9	20,1	17,6
60 e mais	37,4	35,9	34,0

Fonte: IBGE – PNADs 1995, 1998 e 2001.

Nota: Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

É doloroso constatar que, no Brasil, 35% dos analfabetos já freqüentaram a escola. As razões para o fracasso do País na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades, trabalho precoce, baixa escolarização dos pais, despreparo da rede de ensino para lidar com

essa população. O mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, e, o que é pior, atingindo as crianças mais jovens, como aponta a Tabela 10.

Tabela 10 – Indicadores de desempenho no ensino fundamental – Brasil – 2001

Unidade geográfica	Tempo médio esperado de permanência	Número médio esperado de séries concluídas	Porcentual esperado de concluintes
Brasil	8,5	6,8	62,4
Norte	8,4	6,0	42,3
Nordeste	8,8	6,2	50,0
Sudeste	8,1	7,3	73,5
Sul	8,4	7,1	69,2
Centro-Oeste	8,4	6,6	55,0

Fonte: MEC/INEP.

Pela tabela, constata-se que, apesar do tempo médio de permanência esperado no ensino fundamental para as crianças que o freqüentam já ser superior a oito anos em todas as regiões do País, o que permitiria, se tivéssemos uma escola de qualidade, que todos concluíssem este nível de ensino, apenas 2/3, provavelmente, conseguirão fazê-lo.

Voltando ainda à Tabela 9, os seus dados mostram que, em face da dispersão da taxa de analfabetismo entre as faixas de idade, estratégias específicas devem ser tomadas para cada segmento etário. Além disto, independentemente da faixa etária, o que os trabalhos na área mostram é que os alunos recém-alfabetizados devem ser imediatamente encaminhados para o ensino regular, para evitar uma das características mais comuns em

programas de alfabetização em massa: o retorno à condição de analfabeto em curto espaço de tempo. Retomamos aqui a idéia de que o aumento da escolaridade da população é tão importante quanto a abolição do analfabetismo e com ele se articula.

Analfabetismo e gênero

Aqui, um dado positivo: ao contrário de outros países, no Brasil, o analfabetismo entre as mulheres é praticamente o mesmo que entre os homens. Como mostra o Gráfico 4, 12,4% dos homens de 15 anos e mais e 12,3 entre as mulheres na mesma faixa etária são analfabetos. Quanto às diferenças regionais, constata-se que há mais analfabetos entre as mulheres nas Regiões Sul e Sudeste.

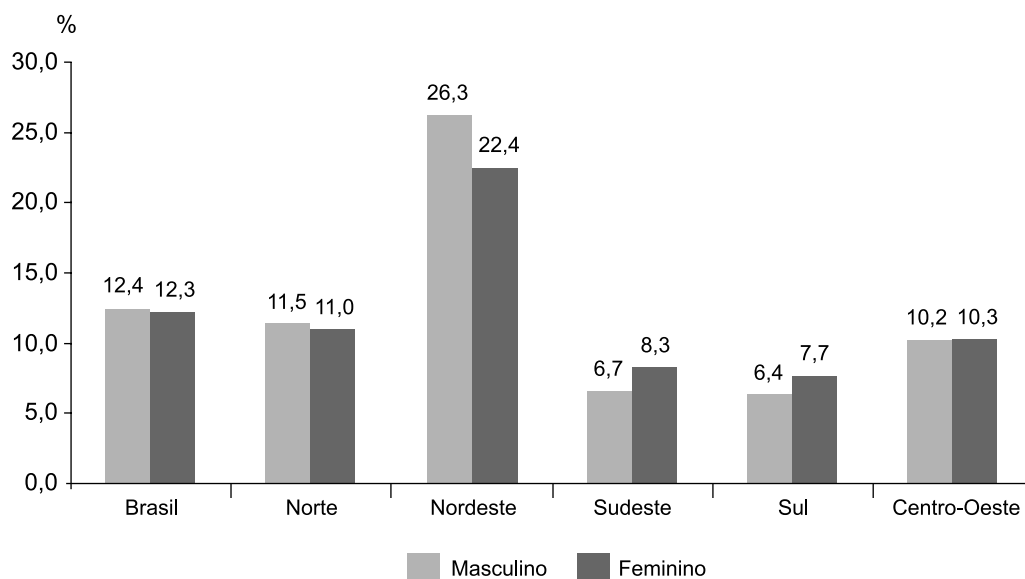


Gráfico 4 – Taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos e mais por gênero – 2001

Fonte: IBGE, PNAD de 2001.

Nota: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Aliás, no que se refere à questão do gênero, as mulheres, no Brasil, já ocupam a maior parte das matrículas nos diferentes

níveis de ensino, com especial destaque no ensino superior, conforme aponta o Gráfico 5.

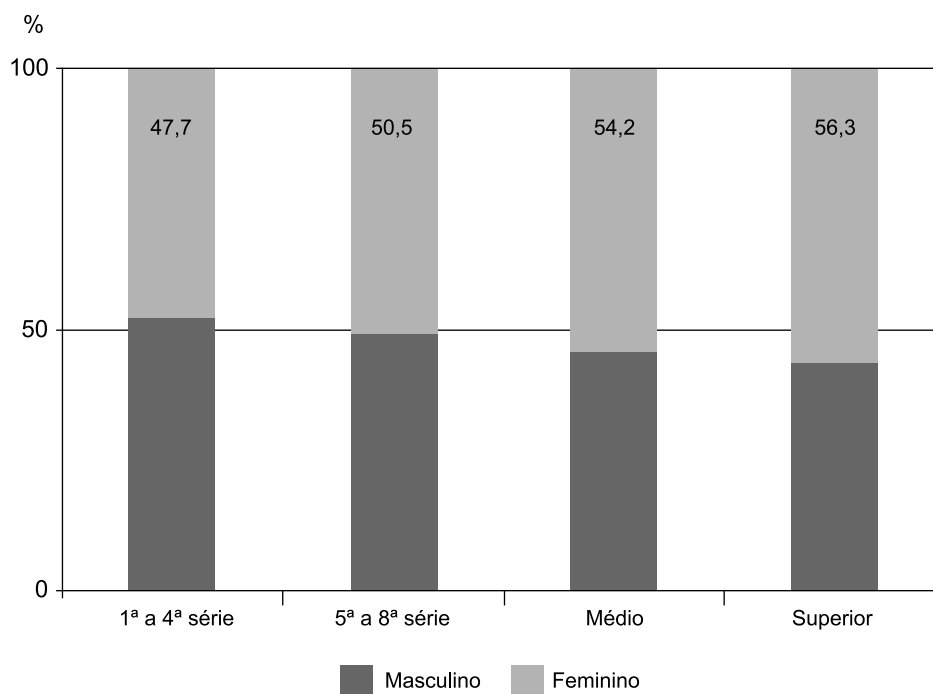


Gráfico 5 – Distribuição percentual da matrícula por gênero, segundo o nível de ensino – Brasil – 2002

Fonte: MEC/INEP

Analfabetismo e renda

Em um país que apresenta uma das piores concentrações de renda do mundo, onde a renda dos 20% mais ricos é trinta e duas vezes maior que aquela dos 20% mais pobres, a distribuição da educação e do analfabetismo não poderia ser diferente. A Tabela 11 é um retrato nu e

cru dessas disparidades. Assim, para o País como um todo, enquanto a taxa de analfabetismo nos domicílios cujo rendimento é superior a dez salários mínimos é de apenas 1,4%, naqueles cujo rendimento é inferior a um salário mínimo é de quase 29%. No Nordeste, esta situação é mais dramática: a taxa de analfabetismo das famílias mais pobres é vinte vezes maior que aquela das famílias mais ricas.

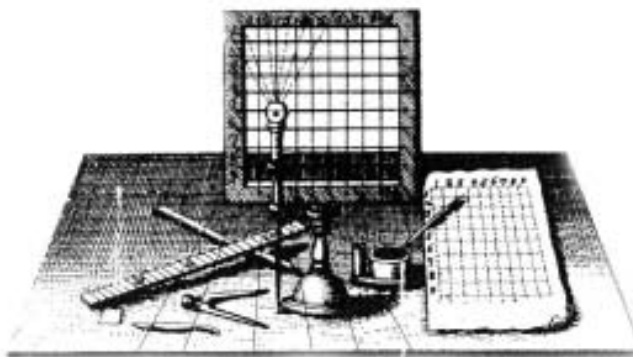


Tabela 11 – Taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais por rendimento domiciliar, segundo a unidade da Federação – 2001

Unidade geográfica	Rendimento domiciliar em salário mínimo corrente ^{(2) (3)}					
	Total	Até 1	Mais de 1 até 3	Mais de 3 até 5	Mais de 5 até 10	Mais de 10
Brasil	12,4	28,8	19,7	9,7	4,7	1,4
Norte	11,2	22,6	15,5	9,9	5,0	2,0
Nordeste	24,3	36,8	29,3	17,2	8,4	1,8
Sudeste	7,5	20,0	13,5	7,5	4,0	1,5
Sul	7,1	9,5	2,4	5,9	3,6	0,8
Centro-Oeste	10,2	3,3	5,3	8,9	5,0	1,4

Fonte: IBGE – PNAD 2001.

Notas: (1) Excluída população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Salário Mínimo em 2001 = R\$ 180,00.

(3) O cálculo destas taxas não levou em consideração as informações com renda não declarada.

Distribuição de renda e de educação são duas ações que caminham juntas. Políticas estruturais de distribuição de renda (como a reforma agrária) assim como as emergenciais (como os programas de renda mínima) aumentam as chances de permanência das crianças e jovens nas escolas. Por sua vez, crianças e jovens com maior escolaridade passam a ocupar empregos mais bem remunerados. Os ganhos sociais advindos de ações dessa natureza, com certeza, trarão impactos muito positivos na sociedade brasileira.

O Brasil precisa e pode construir uma escola com infra-estrutura adequada, capacitar os docentes, pagar-lhes salários justos, ampliar a duração dos turnos até chegar a uma escola de período integral, buscar e levar os seus alunos na escola, alimentá-los com dignidade, dar-lhes renda suplementar, enfim, implantar uma pedagogia de resgate e promoção da cidadania. Não é possível conviver passivamente com a terrível constatação de que 59% dos alunos de 4ª série do ensino fundamental não apresentam habilidades de leitura compatíveis com o nível de letramento apropriado para concluintes desta série; pior, não apresentam habilidades de leitura suficientes que os tornem aptos a continuar seus estudos no segundo segmento deste nível de ensino. Enfim, são também analfabetos, uma vez que não usam a linguagem escrita como elemento essencial de sua vida

Os alfabetizadores

Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo do País deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores. O descuido com esse aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcam a história do País. Ao contrário do que possa parecer, alfabetizar um jovem ou adulto que já traz uma ou várias experiências de fracasso na sua vivência escolar não é tarefa simples que possa ser executada por qualquer pessoa sem a devida qualificação e preparação.

O Brasil possui cerca de 49 mil professores atuando no primeiro ciclo do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, outros cerca de 800 mil no primeiro ciclo do ensino fundamental regular e mais de 700 mil atuando no segundo ciclo do ensino fundamental regular. Qualquer programa de combate ao analfabetismo não pode prescindir desse verdadeiro batalhão de professores que facilmente pode vir a se tornar um batalhão de alfabetizadores.

Um programa de alfabetização que se organizasse com um ciclo semestral, prazo em que alfabetizaria e deixaria o educando atendido em condições de reingressar nos sistemas de ensino, e que tivesse por meta erradicar o analfabetismo em quatro anos, exigiria cerca de 200 mil

alfabetizadores (supondo turmas de 10 alunos). Ora, trata-se de um número, embora avantajado, absolutamente realista, em especial considerando que as matrículas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental estão em queda no País, liberando salas e docentes.

Aliás, uma medida que se tem mostrado bastante eficaz em experiências distribuídas ao longo do País é a de utilizar, no período noturno, as salas de aula das escolas de ensino fundamental para alfabetização, mesmo porque boa parte de seus usuários será formada pelos pais dos alunos que já estudam nestas escolas. Desta forma, fortalece-se o vínculo escola-comunidade, elemento central para o sucesso escolar dos educados.

A valorização desses professores em um programa de alfabetização, inclusive com formação e remuneração complementar, será decisiva para o sucesso do programa, principalmente pela experiência pedagógica já acumulada por esses profissionais.

Considerações finais

Este texto, ao introduzir os indicadores gerais sobre o analfabetismo no País, parte do pressuposto de que, se sabemos onde estamos e o que temos, é mais fácil saber para onde vamos e com que meios, otimizando os recursos e maximizando os resultados.

Os dados mostram que tão antigas quanto o analfabetismo no País são as tentativas de erradicá-lo. Assim, podemos citar, entre outros: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, governo Eurico Gaspar Dutra); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964, governo João Goulart); Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1968-1978, governos da ditadura militar); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar (1985, governo José Sarney); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – Pnac (1990, governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada em 1993, pelo Brasil, em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para

Todos (1993, governo Itamar Franco); e, finalmente, o Programa de Alfabetização Solidária (1997, governo Fernando Henrique Cardoso).

Este grande número de experiências nos indica que a erradicação do analfabetismo é uma meta factível, mas que exigirá um grande esforço nacional, a exemplo do que ocorreu em outros países, inclusive mais pobres que o Brasil e que conseguiram extingui-lo.

Hoje, ao longo do País, há um grande número de experiências que se valem de variadas metodologias e que têm, com sucesso, alfabetizado seus jovens e adultos e construído uma escola que não seja uma fábrica de futuros analfabetos.

De qualquer forma, uma coisa é certa: sempre há e sempre houve disposição da população para se engajar nos programas de alfabetização; o que faltou muitas vezes foram programas de qualidade, claramente delineados para seus diferentes perfis, e com o nível de profissionalização que se espera de qualquer atividade. Nesta área, improvisação geralmente redundou em fracasso, como a nossa própria experiência nos ensina. E, aqui, nunca é demais lembrar do Mobral, que pretendia erradicar o analfabetismo, a baixo custo, no período da ditadura militar, e que foi um retumbante fracasso.

O Brasil é um país que, graças à difusão do método criado por Paulo Freire, nas décadas de 60 e 70, ajudou a erradicar o analfabetismo no mundo. Infelizmente, neste mesmo período, este educador era proibido de ajudar a combater o analfabetismo no seu próprio país, exilado que foi pela ditadura militar, que via em seu método um elemento de subversão da ordem estabelecida. De fato, uma educação verdadeira é sempre libertadora e, portanto, é uma ameaça aos ditadores, aos que temem a liberdade e a democracia. Contudo, fora dela não há saída, se quisermos, de fato, construir uma nação civilizada e mais justa e igualitária. Concluímos com nosso mestre:

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não "bancária", é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada, implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (Freire, 1987, p. 120).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil, 1500-1889*. São Paulo: Ed. da PUC; Brasília: MEC/INEP, 2000. Edição original em francês de 1889.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Primeira edição de 1970.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

Recebido em 28 de abril de 2003.

José Marcelino de Rezende Pinto, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor (afastado) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente ocupa o cargo de Diretor de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais do Inep.

Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira Brant, mestre em Estatística e Métodos Quantitativos pela Universidade de Brasília (UnB) e aluna especial do doutorado em Psicologia Social e do Trabalho – Psicometria, nessa universidade, é estatística do quadro permanente do Inep.

Carlos Eduardo Moreno Sampaio, mestre em Estatística e Métodos Quantitativos pela UnB, é coordenador-geral do Sistema Integrado de Informações Educacionais (Sied) do Inep.

Ana Roberta Pati Pascom, mestre em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais – Demografia, pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas, é consultora do Inep.

Abstract

The paper analyzes the main factors associated to illiteracy, with basis on data collected by School Census 2000, accomplished by IBGE. The main conclusions of the study indicate that illiteracy is a phenomenon that is present with larger predominance not only in the poorer areas of the country but also, in the periphery of great urban centers. One still verifies a considerable number of illiterates varying from 10 to 18 years of age, which shows that, in Brazil, school frequency is not an antidote against illiteracy. One also observes that in municipal districts, where the average of school years is elevated, the number of illiterates is small. These facts point out the necessity to fight illiteracy, taking into account the different profiles of the segments that are in this situation, as well as acting simultaneously with the politics of increasing education in Brazil.

Keywords: illiteracy rate, educational indicators, regional inequalities.

Censo Escolar

O sistema educacional brasileiro atende a mais de 57 milhões de alunos em todos os níveis e modalidades de ensino e é administrado por uma complexa rede que envolve a esfera federal, 27 Secretarias Estaduais de Educação e quase seis mil prefeituras municipais, além do setor privado. Diante desse quadro, ganha destaque fundamental a existência de informações e dados quantitativos que auxiliem o gerenciamento de todo o sistema e possibilitem a elaboração de diagnósticos precisos que subsidiem a formulação de políticas.

Embora o sistema educacional brasileiro tenha se ampliado enormemente nos últimos anos e desempenhe um papel primordial na consolidação do processo democrático, há um consenso de que ele ainda precisa aperfeiçoar-se, especialmente no que se refere à sua qualidade.

Nesse sentido, as estatísticas educacionais, em conjunto com os processos de avaliação, justificam-se, principalmente quando elas fornecem informações confiáveis e úteis, possibilitando que o processo de decisão de políticas e programas se enriqueça com o aprendizado institucional acumulado. A avaliação, ao ser capaz de acompanhar o desempenho das políticas educacionais, fornece elementos para a formulação de políticas que visem atenuar as deficiências do sistema, promovam o seu aprimoramento e contribuam para ampliar a sua equidade.

O Inep, por meio da Diretoria de Estatísticas da Educação Básica (Seec), coordena, em âmbito nacional, a realização do Censo Escolar. Esse levantamento produz dados estatísticos sobre as condições de infraestrutura dos estabelecimentos escolares, oferta de matrículas, rendimento e movimento dos alunos e qualificação do corpo docente.

A coleta dos dados e o processamento das informações são operacionalizados pelas Secretarias de Educação das unidades da Federação, sob a coordenação da Seec/Inep. A coordenação desse processo envolve desde o levantamento das necessidades das Secretarias Estaduais e dos órgãos que compõem o MEC, para a elaboração do instrumento de coleta, a confecção e a distribuição dos formulários, o acompanhamento da coleta e da digitação, a assistência técnica durante o processo de crítica de consistência, até o recebimento dos bancos de dados dos Estados, para processamento e análise dos resultados.

Os dados relativos à matrícula de alunos na rede pública de ensino fundamental apurados pelo Censo Escolar são uma exigência legal para a redistribuição automática dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), assim como, também, servem de parâmetro para a aplicação de diversos programas governamentais. Desde 1997, o Inep mantém um sistema de controle de qualidade que permite monitorar a confiabilidade das informações produzidas pelo Censo Escolar.

Nesta publicação, são apresentados, de forma sintética, dados relativos à evolução da matrícula (1991-2002), englobando a educação infantil, classes de alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos e educação superior. Para a obtenção de mais informações e de indicadores mais detalhados, pode ser acessado o sítio do Inep (www.inep.gov.br).

Tabela 1 – Educação Infantil – Número de Matrículas na Pré-escola por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continua)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil					
1991	3.628.285	15.058	872.730	1.711.032	1.029.465
1996	4.270.376	2.477	759.187	2.489.225	1.019.487
1999	4.235.278	1.225	379.802	2.799.420	1.054.831
2002	4.977.847	1.751	302.234	3.402.909	1.270.953
Norte					
1991	213.802	7.927	75.819	81.596	48.460
1996	325.416	447	138.340	134.103	52.526
1999	297.943	393	75.653	165.394	56.503
2002	382.891	280	43.194	270.792	68.625
Rondônia					
1991	23.103	20	13.214	4.246	5.623
1996	32.693	76	14.445	11.779	6.393
1999	30.715	-	10.724	11.890	8.101
2002	28.821	-	1.087	19.225	8.509
Acre					
1991	9.023	-	6.471	1.533	1.019
1996	12.591	29	7.945	3.507	1.110
1999	17.219	27	11.705	4.056	1.431
2002	21.737	25	12.864	7.278	1.570
Amazonas					
1991	45.099	-	18.335	12.563	14.201
1996	39.971	-	12.210	16.409	11.352
1999	42.140	-	740	27.282	14.118
2002	51.488	-	247	37.764	13.477
Roraima					
1991	5.899	55	4.270	629	945
1996	11.111	65	8.125	1.893	1.028
1999	13.734	-	9.201	2.929	1.604
2002	15.053	-	7.774	4.394	2.885

Tabela 1 – Educação Infantil – Número de Matrículas na Pré-escola por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002
(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Pará					
1991	93.836	165	24.382	47.830	21.459
1996	179.296	111	69.709	83.049	26.427
1999	145.264	366	24.933	96.559	23.406
2002	210.870	255	11.919	170.125	28.571
Amapá					
1991	12.017	7.687	-	1.780	2.550
1996	18.535	-	13.908	2.358	2.269
1999	16.743	-	6.333	6.918	3.492
2002	23.001	-	6.972	9.665	6.364
Tocantins					
1991	24.825	-	9.147	13.015	2.663
1996	31.219	166	11.998	15.108	3.947
1999	32.128	-	12.017	15.760	4.351
2002	31.921	-	2.331	22.341	7.249
Nordeste					
1991	1.303.225	4.228	231.908	669.946	397.143
1996	1.470.151	942	264.527	777.357	427.325
1999	1.268.816	229	106.253	783.982	378.352
2002	1.484.643	566	68.304	986.274	429.499
Maranhão					
1991	239.041	849	30.818	154.995	52.379
1996	237.824	100	34.893	133.643	69.188
1999	206.030	-	21.515	140.201	44.314
2002	246.891	32	9.822	182.644	54.393
Piauí					
1991	92.309	203	23.308	48.373	20.425
1996	113.185	121	33.340	56.128	23.596
1999	81.904	85	24.838	38.324	18.657
2002	94.793	63	18.685	53.876	22.169

Tabela 1 – Educação Infantil – Número de Matrículas na Pré-escola por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ceará					
1991	206.774	-	30.981	96.129	79.664
1996	274.630	26	25.420	141.432	107.752
1999	251.474	-	1.063	149.725	100.686
2002	302.314	30	1.253	201.049	99.982
R. G. do Norte					
1991	103.628	537	19.346	41.694	42.051
1996	91.497	67	19.148	44.959	27.323
1999	91.465	-	5.989	53.073	32.403
2002	106.468	373	1.425	64.351	40.319
Paraíba					
1991	81.123	234	12.893	44.799	23.197
1996	88.726	226	14.404	48.911	25.185
1999	98.223	30	20.943	55.977	21.273
2002	106.211	46	18.025	64.735	23.405
Pernambuco					
1991	199.842	221	38.959	77.890	82.772
1996	173.719	13	18.531	83.883	71.292
1999	145.201	87	1.991	81.694	61.429
2002	179.577	22	1.897	97.008	80.650
Alagoas					
1991	65.348	163	9.034	37.192	18.959
1996	69.451	168	10.020	38.708	20.555
1999	52.262	-	1.656	37.171	13.435
2002	57.671	-	770	45.127	11.774
Sergipe					
1991	69.463	1.299	10.367	38.566	19.231
1996	75.813	81	15.921	42.929	16.882
1999	82.135	-	21.641	48.025	12.469
2002	84.378	-	11.714	58.078	14.586

Tabela 1 – Educação Infantil – Número de Matrículas na Pré-escola por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002
(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Bahia					
1991	245.697	722	56.202	130.308	58.465
1996	345.306	140	92.850	186.764	65.552
1999	260.122	27	6.617	179.792	73.686
2002	306.340	-	4.713	219.406	82.221
Sudeste					
1991	1.482.446	303	370.881	724.685	386.577
1996	1.729.933	339	156.658	1.239.919	333.017
1999	1.897.533	371	48.475	1.430.857	417.830
2002	2.238.130	525	58.662	1.650.379	528.564
Minas Gerais					
1991	378.495	222	229.991	69.414	78.868
1996	435.041	219	86.159	256.180	92.483
1999	439.679	171	11.666	319.784	108.058
2002	501.065	218	33.050	339.699	128.098
Espírito Santo					
1991	72.475	50	28.410	29.935	14.080
1996	87.552	50	28.631	44.409	14.462
1999	81.821	-	3.356	64.830	13.635
2002	104.211	-	-	88.142	16.069
Rio de Janeiro					
1991	240.630	31	47.920	59.360	133.319
1996	233.335	70	41.380	110.296	81.589
1999	286.401	-	33.349	130.592	122.460
2002	356.420	113	25.509	182.636	148.162
São Paulo					
1991	790.846	-	64.560	565.976	160.310
1996	974.005	-	488	829.034	144.483
1999	1.089.632	200	104	915.651	173.677
2002	1.276.434	194	103	1.039.902	236.235

Tabela 1 – Educação Infantil – Número de Matrículas na Pré-escola por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Sul					
1991	452.374	2.061	123.478	190.074	136.761
1996	504.914	674	111.954	266.937	125.349
1999	539.921	192	93.028	323.029	123.672
2002	597.808	340	84.069	366.509	146.890
Paraná					
1991	157.318	1.033	33.420	66.379	56.486
1996	167.823	262	7.316	103.918	56.327
1999	209.468	23	4.433	141.488	63.524
2002	222.939	101	1.713	153.622	67.503
Santa Catarina					
1991	161.762	905	38.297	78.656	43.904
1996	182.022	412	41.253	101.084	39.273
1999	157.285	169	26.621	100.349	30.146
2002	172.089	167	21.949	115.050	34.923
R. G. do Sul					
1991	133.294	123	51.761	45.039	36.371
1996	155.069	-	63.385	61.935	29.749
1999	173.168	-	61.974	81.192	30.002
2002	202.780	72	60.407	97.837	44.464
Centro-Oeste					
1991	176.438	539	70.644	44.731	60.524
1996	239.962	75	87.708	70.909	81.270
1999	231.065	40	56.393	96.158	78.474
2002	274.375	40	48.005	128.955	97.375
M. G. do Sul					
1991	35.675	249	11.296	12.258	11.872
1996	49.002	35	11.689	21.032	16.246
1999	42.666	-	1.913	28.998	11.755
2002	55.847	-	2.173	39.171	14.503

Tabela 1 – Educação Infantil – Número de Matrículas na Pré-escola por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002 (conclusão)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Mato Grosso					
1991	39.399	36	19.246	9.871	10.246
1996	48.351	-	17.075	19.491	11.785
1999	39.686	-	1.510	29.262	8.914
2002	47.839	-	776	37.979	9.084
Goiás					
1991	57.674	90	16.471	22.602	18.511
1996	88.520	40	32.117	30.386	25.977
1999	95.930	40	30.152	37.898	27.840
2002	98.704	40	4.768	51.805	42.091
Distrito Federal					
1991	43.690	164	23.631	-	19.895
1996	54.089	-	26.827	-	27.262
1999	52.783	-	22.818	-	29.965
2002	71.985	-	40.288	-	31.697

Fonte: MEC/INEP.

Tabela 2 – Classes de Alfabetização – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continua)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil					
1991	1.655.609	2.182	337.207	1.031.817	284.403
1996	1.443.927	3.777	238.536	957.500	244.114
1999	666.017	1.151	36.660	377.792	250.414
2002	607.815	861	9.816	351.734	245.404
Norte					
1991	156.166	441	45.675	86.915	23.135
1996	235.802	347	72.063	146.128	17.264
1999	128.483	330	17.656	86.806	23.691
2002	88.905	278	2.694	63.002	22.931
Rondônia					
1991	1.519	-	265	-	1.254
1996	1.603	44	196	168	1.195
1999	3.389	-	768	1.021	1.600
2002	9.854	-	601	6.862	2.391
Acre					
1991	1.249	-	-	555	694
1996	941	33	38	116	754
1999	1.399	52	-	390	957
2002	1.387	25	-	472	890
Amazonas					
1991	35.900	-	18.286	9.805	7.809
1996	88.347	-	38.101	44.599	5.647
1999	43.866	-	2.383	33.957	7.526
2002	44.689	-	292	37.302	7.095
Roraima					
1991	1.417	-	703	352	362
1996	138	-	51	-	87
1999	997	-	256	346	395
2002	3.270	-	677	1.944	649

Tabela 2 – Classes de Alfabetização – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	Total	Federal	Estadual	Municipal					
Pará									
1991	110.245	84	25.613	72.656	11.892				
1996	138.900	172	33.048	97.342	8.338				
1999	72.558	278	13.233	47.995	11.052				
2002	24.866	253	505	14.100	10.008				
Amapá									
1991	597	357	-	-	240				
1996	406	-	54	48	304				
1999	1.282	-	531	337	414				
2002	844	-	518	73	253				
Tocantins									
1991	5.239	-	808	3.547	884				
1996	5.467	98	575	3.855	939				
1999	4.992	-	485	2.760	1.747				
2002	3.995	-	101	2.249	1.645				
Nordeste									
1991	1.171.668	1.282	206.460	805.116	158.810				
1996	923.600	3.053	106.545	656.365	157.637				
1999	400.927	379	7.886	248.412	144.250				
2002	389.502	33	4.521	245.805	139.143				
Maranhão									
1991	101	-	-	101	-				
1996	116.523	2.572	546	107.762	5.643				
1999	37.644	-	1.757	27.482	8.405				
2002	35.359	-	1.516	27.766	6.077				
Piauí									
1991	28.348	92	3.111	14.120	11.025				
1996	49.704	16	3.427	37.659	8.602				
1999	26.873	-	-	17.885	8.988				
2002	26.432	-	112	17.003	9.317				

Tabela 2 – Classes de Alfabetização – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ceará					
1991	372.637	404	41.250	282.636	48.347
1996	201.198	16	7.757	140.134	53.291
1999	91.840	-	473	54.928	36.439
2002	55.495	15	127	21.906	33.447
R. G. do Norte					
1991	-	-	-	-	-
1996	17.014	18	5.099	5.617	6.280
1999	141	-	-	141	-
2002	-	-	-	-	-
Paraíba					
1991	154.919	86	31.042	107.455	16.336
1996	143.604	65	30.769	98.424	14.346
1999	25.102	17	-	13.865	11.220
2002	24.474	18	-	13.039	11.417
Pernambuco					
1991	60.095	201	3.570	21.228	35.096
1996	127.095	242	39.722	56.176	30.955
1999	93.482	362	1.618	59.508	31.994
2002	106.816	-	1.320	69.926	35.570
Alagoas					
1991	16.602	-	916	5.876	9.810
1996	25.987	49	2.557	15.398	7.983
1999	22.674	-	816	14.364	7.494
2002	22.279	-	478	15.795	6.006
Sergipe					
1991	11.159	-	271	5.824	5.064
1996	3.587	-	315	385	2.887
1999	12.290	-	1.910	6.360	4.020
2002	6.406	-	300	2.664	3.442

Tabela 2 – Classes de Alfabetização – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Bahia					
1991	527.807	499	126.300	367.876	33.132
1996	238.888	75	16.353	194.810	27.650
1999	90.881	-	1.312	53.879	35.690
2002	112.241	-	668	77.706	33.867
Sudeste					
1991	259.495	459	56.872	114.631	87.533
1996	223.471	377	42.168	128.514	52.412
1999	81.761	442	235	13.196	67.888
2002	68.678	550	157	29	67.942
Minas Gerais					
1991	-	-	-	-	-
1996	-	-	-	-	-
1999	-	-	-	-	-
2002	-	-	-	-	-
Espírito Santo					
1991	7.947	-	324	1.115	6.508
1996	5.645	-	212	515	4.918
1999	8.392	-	18	2.513	5.861
2002	4.296	-	-	29	4.267
Rio de Janeiro					
1991	251.548	459	56.548	113.516	81.025
1996	217.826	377	41.956	127.999	47.494
1999	73.369	442	217	10.683	62.027
2002	64.382	550	157	-	63.675
São Paulo					
1991	-	-	-	-	-
1996	-	-	-	-	-
1999	-	-	-	-	-
2002	-	-	-	-	-

Tabela 2 – Classes de Alfabetização – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Sul					
1991	-	-	-	-	-
1996	4.340	-	590	1.202	2.548
1999	3.951	-	-	1.746	2.205
2002	3.212	-	3	1.239	1.970
Paraná					
1991	-	-	-	-	-
1996	40	-	-	-	40
1999	4	-	-	-	4
2002	-	-	-	-	-
Santa Catarina					
1991	-	-	-	-	-
1996	4.172	-	510	1.154	2.508
1999	3.947	-	-	1.746	2.201
2002	3.067	-	-	1.226	1.841
R. G. do Sul					
1991	-	-	-	-	-
1996	128	-	80	48	-
1999	-	-	-	-	-
2002	145	-	3	13	129
Centro-Oeste					
1991	68.280	-	28.200	25.155	14.925
1996	56.714	-	17.170	25.291	14.253
1999	50.895	-	10.883	27.632	12.380
2002	57.518	-	2.441	41.659	13.418
M. G. do Sul					
1991	-	-	-	-	-
1996	-	-	-	-	-
1999	-	-	-	-	-
2002	31	-	-	-	31

Tabela 2 – Classes de Alfabetização – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(conclusão)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Mato Grosso					
1991	3.114	-	-	30	3.084
1996	2.691	-	173	241	2.277
1999	6.219	-	544	2.768	2.907
2002	5.281	-	425	2.266	2.590
Goiás					
1991	65.166	-	28.200	25.125	11.841
1996	54.023	-	16.997	25.050	11.976
1999	44.676	-	10.339	24.864	9.473
2002	52.206	-	2.016	39.393	10.797
Distrito Federal					
1991	-	-	-	-	-
1996	-	-	-	-	-
1999	-	-	-	-	-
2002	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP.

Tabela 3 – Ensino Fundamental – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continua)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil					
1991	29.203.724	95.536	16.716.816	8.773.360	3.618.012
1996	33.131.270	33.564	18.468.772	10.921.037	3.707.897
1999	36.059.742	28.571	16.589.455	16.164.369	3.277.347
2002	35.150.362	26.422	14.236.020	17.653.143	3.234.777
Norte					
1991	2.246.339	63.597	1.291.817	742.541	148.384
1996	2.820.531	6.912	1.730.116	926.204	157.299
1999	3.293.266	4.810	1.555.298	1.585.154	148.004
2002	3.320.488	4.438	1.310.937	1.856.538	148.575
Rondônia					
1991	251.871	39	155.795	82.159	13.878
1996	285.746	148	174.608	89.429	21.561
1999	317.816	-	177.664	118.387	21.765
2002	317.594	-	157.856	141.378	18.360
Acre					
1991	89.198	374	62.694	20.512	5.618
1996	123.620	296	78.185	37.378	7.761
1999	144.284	297	90.815	46.284	6.888
2002	149.619	337	89.825	52.066	7.391
Amazonas					
1991	467.515	463	284.845	139.915	42.292
1996	547.035	620	330.151	176.404	39.860
1999	653.857	592	341.557	274.077	37.631
2002	732.978	675	337.163	359.725	35.415
Roraima					
1991	42.385	601	40.319	420	1.045
1996	60.274	843	56.491	2.170	770
1999	79.277	73	73.056	4.957	1.191
2002	75.975	-	64.313	9.615	2.047

Tabela 3 – Ensino Fundamental – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Pará					
1991	1.070.365	1.192	590.474	405.563	73.136
1996	1.369.430	4.534	788.288	505.127	71.481
1999	1.614.743	3.848	561.310	986.275	63.310
2002	1.623.105	3.426	409.710	1.144.917	65.052
Amapá					
1991	76.270	60.271	-	12.757	3.242
1996	107.117	-	86.102	15.386	5.629
1999	127.140	-	94.071	25.919	7.150
2002	130.555	-	93.886	28.522	8.147
Tocantins					
1991	248.735	657	157.690	81.215	9.173
1996	327.309	471	216.291	100.310	10.237
1999	356.149	-	216.825	129.255	10.069
2002	290.662	-	158.184	120.315	12.163
Nordeste					
1991	8.650.474	9.107	3.456.872	3.998.391	1.186.104
1996	10.475.469	6.483	4.146.532	4.947.896	1.374.558
1999	12.492.156	4.112	4.119.218	7.346.418	1.022.408
2002	12.323.338	3.425	3.474.736	7.878.699	966.478
Maranhão					
1991	1.174.880	2.301	328.085	729.778	114.716
1996	1.361.269	2.380	426.608	790.583	141.698
1999	1.634.218	943	418.213	1.126.943	88.119
2002	1.609.858	968	368.234	1.158.501	82.155
Piauí					
1991	602.118	1.091	251.511	269.592	79.924
1996	616.075	405	243.359	295.987	76.324
1999	781.240	116	264.259	455.720	61.145
2002	784.655	107	224.362	505.959	54.227

Tabela 3 – Ensino Fundamental – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ceará					
1991	1.089.024	1.184	379.794	492.201	215.845
1996	1.641.289	-	526.322	807.507	307.460
1999	1.868.119	550	477.960	1.180.636	208.973
2002	1.863.625	483	324.916	1.338.780	199.446
R. G. do Norte					
1991	529.271	49	236.319	203.786	89.117
1996	590.416	226	266.750	230.615	92.825
1999	656.199	180	287.524	303.733	64.762
2002	635.124	253	237.788	329.519	67.564
Paralíba					
1991	594.163	206	227.866	271.560	94.531
1996	689.556	205	294.551	290.092	104.708
1999	896.022	-	332.893	481.839	81.290
2002	867.244	-	302.208	490.877	74.159
Pernambuco					
1991	1.576.000	2.189	689.278	640.427	244.106
1996	1.720.019	1.179	719.925	750.587	248.328
1999	1.817.763	1.287	668.962	925.795	221.719
2002	1.791.861	894	560.721	1.010.594	219.652
Alagoas					
1991	502.803	403	152.079	254.557	95.764
1996	567.418	149	164.984	305.582	96.703
1999	701.643	29	175.308	467.311	58.995
2002	718.589	-	171.352	503.210	44.027
Sergipe					
1991	344.022	252	164.637	135.322	43.811
1996	401.487	272	194.898	158.737	47.580
1999	434.225	265	202.648	195.187	36.125
2002	423.106	254	160.825	227.986	34.041

Tabela 3 – Ensino Fundamental – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				Privada
	Total	Federal	Estadual	Municipal	
Bahia					
1991	2.238.193	1.432	1.027.303	1.001.168	208.290
1996	2.887.940	1.667	1.309.135	1.318.206	258.932
1999	3.702.727	742	1.291.451	2.209.254	201.280
2002	3.629.276	466	1.124.330	2.313.273	191.207
Sudeste					
1991	11.965.480	12.740	8.141.672	2.203.319	1.607.749
1996	12.958.674	13.616	8.637.822	2.803.312	1.503.924
1999	13.187.969	14.898	7.103.028	4.554.777	1.515.266
2002	12.571.486	13.610	5.997.726	5.040.024	1.520.126
Minas Gerais					
1991	3.167.845	2.352	2.322.427	621.212	221.854
1996	3.609.085	2.655	2.550.269	845.239	210.922
1999	3.773.247	3.108	2.062.693	1.505.666	201.780
2002	3.520.975	2.978	1.810.226	1.487.744	220.027
Espírito Santo					
1991	568.119	269	402.218	107.619	58.013
1996	612.595	393	399.670	134.547	77.985
1999	614.779	-	310.383	234.699	69.697
2002	582.096	-	268.309	248.970	64.817
Rio de Janeiro					
1991	2.064.359	10.119	565.453	889.212	599.575
1996	2.164.672	10.568	609.344	1.096.822	447.938
1999	2.474.649	11.583	676.980	1.303.228	482.858
2002	2.474.530	10.438	633.773	1.368.209	462.110
São Paulo					
1991	6.165.157	-	4.851.574	585.276	728.307
1996	6.572.322	-	5.078.539	726.704	767.079
1999	6.325.294	207	4.052.972	1.511.184	760.931
2002	5.993.885	194	3.285.418	1.935.101	773.172

Tabela 3 – Ensino Fundamental – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Sul					
1991	4.201.369	4.489	2.395.052	1.366.952	434.876
1996	4.475.774	3.685	2.443.879	1.626.723	401.487
1999	4.472.374	2.196	2.259.046	1.848.374	362.758
2002	4.372.890	2.357	2.088.287	1.936.175	346.071
Paraná					
1991	1.734.836	1.448	988.779	596.950	147.659
1996	1.781.853	1.229	877.637	762.037	140.950
1999	1.732.395	433	813.596	786.423	131.943
2002	1.693.577	469	760.690	802.320	130.098
Santa Catarina					
1991	843.392	1.365	579.370	189.071	73.586
1996	955.907	1.593	616.843	255.350	82.121
1999	981.603	615	538.634	366.754	75.600
2002	963.336	628	480.093	407.270	75.345
R. G. do Sul					
1991	1.623.141	1.676	826.903	580.931	213.631
1996	1.738.014	863	949.399	609.336	178.416
1999	1.758.376	1.148	906.816	695.197	155.215
2002	1.715.977	1.260	847.504	726.585	140.628
Centro-Oeste					
1991	2.140.062	5.603	1.431.403	462.157	240.899
1996	2.400.822	2.868	1.510.423	616.902	270.629
1999	2.613.977	2.555	1.552.865	829.646	228.911
2002	2.562.160	2.592	1.364.334	941.707	253.527
M. G. do Sul					
1991	403.896	1.549	243.874	114.837	43.636
1996	433.221	791	233.653	153.083	45.694
1999	460.031	577	229.454	190.208	39.792
2002	486.134	493	232.802	214.043	38.796

Tabela 3 – Ensino Fundamental – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(conclusão)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa					Privada
	Total	Federal	Estadual	Municipal		
Mato Grosso						
1991	462.101	165	297.506	116.437	47.993	
1996	513.443	-	301.268	156.738	55.437	
1999	604.741	-	315.572	250.827	38.342	
2002	602.446	-	278.901	287.320	36.225	
Goiás						
1991	927.606	980	608.003	230.883	87.740	
1996	1.056.875	494	648.485	307.081	100.815	
1999	1.140.089	485	666.626	388.611	84.367	
2002	1.099.223	464	550.617	440.344	107.798	
Distrito Federal						
1991	346.459	2.909	282.020	-	61.530	
1996	397.283	1.583	327.017	-	68.683	
1999	409.116	1.493	341.213	-	66.410	
2002	374.357	1.635	302.014	-	70.708	

Fonte: MEC/INEP.

Tabela 4 – Ensino Médio – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continua)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil					
1991	3.772.698	103.092	2.472.964	177.268	1.019.374
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
1999	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364
2002	8.710.584	79.874	7.297.179	210.631	1.122.900
Norte					
1991	202.544	13.846	156.866	2.637	29.195
1996	371.454	10.212	318.904	5.390	36.948
1999	527.754	11.536	470.529	2.779	42.910
2002	663.943	8.712	605.087	2.818	47.326
Rondônia					
1991	18.715	97	16.752	21	1.845
1996	32.557	277	27.316	768	4.196
1999	45.674	298	39.176	1.450	4.750
2002	52.457	292	44.961	1.869	5.335
Acre					
1991	7.305	-	6.645	89	571
1996	15.247	132	13.276	406	1.433
1999	22.832	108	20.727	343	1.654
2002	25.024	109	22.541	89	2.285
Amazonas					
1991	48.825	3.375	38.006	25	7.419
1996	85.599	4.195	72.895	608	7.901
1999	109.449	3.889	95.115	119	10.326
2002	152.186	2.065	140.645	100	9.376
Roraima					
1991	4.299	-	4.157	-	142
1996	11.471	915	10.349	-	207
1999	19.555	913	18.450	-	192
2002	19.208	393	18.487	-	328

Tabela 4 – Ensino Médio – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa					Privada
	Total	Federal	Estadual	Municipal		
Pará						
1991	97.634	2.459	77.980	895		16.300
1996	163.367	4.693	136.292	2.828		19.554
1999	238.954	5.961	213.251	358		19.384
2002	307.927	5.492	277.383	760		24.292
Amapá						
1991	8.108	7.637	-	-		471
1996	19.604	-	18.419	-		1.185
1999	28.599	-	25.158	-		3.441
2002	33.162	-	30.596	-		2.566
Tocantins						
1991	17.658	278	13.326	1.607		2.447
1996	43.609	-	40.357	780		2.472
1999	62.691	367	58.652	509		3.163
2002	73.979	361	70.474	-		3.144
Nordeste						
1991	833.477	31.229	472.953	95.577		233.718
1996	1.202.573	36.635	703.958	163.903		298.077
1999	1.732.569	38.214	1.213.037	177.656		303.662
2002	2.312.566	22.718	1.842.127	140.808		306.913
Maranhão						
1991	77.664	1.781	31.237	12.890		31.756
1996	127.460	2.611	68.202	23.984		32.663
1999	184.985	3.629	106.843	44.348		30.165
2002	229.304	1.924	186.481	13.557		27.342
Piauí						
1991	46.827	4.276	24.121	2.243		16.187
1996	57.736	3.494	35.800	2.113		16.329
1999	84.352	3.113	55.474	2.503		23.262
2002	140.547	2.306	109.210	3.873		25.158

Tabela 4 – Ensino Médio – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ceará					
1991	106.521	2.801	54.218	12.607	36.895
1996	174.704	3.676	87.943	22.316	60.769
1999	261.815	3.873	190.046	9.657	58.239
2002	337.843	2.951	276.823	1.525	56.544
R. G. do Norte					
1991	69.012	2.630	47.324	6.056	13.002
1996	83.043	3.637	56.192	7.196	16.018
1999	116.398	4.526	85.095	8.279	18.498
2002	150.553	3.099	118.656	8.037	20.761
Paraíba					
1991	61.105	4.752	36.869	2.971	16.513
1996	81.941	3.076	51.081	3.296	24.488
1999	107.255	2.661	76.021	5.524	23.049
2002	132.986	1.498	102.701	6.650	22.137
Pernambuco					
1991	183.623	8.167	103.953	27.229	44.274
1996	259.081	9.480	155.302	42.841	51.458
1999	332.543	8.002	236.197	31.070	57.274
2002	410.460	3.333	318.366	19.889	68.872
Alagoas					
1991	45.482	3.927	15.893	3.899	21.763
1996	55.828	4.501	16.648	7.443	27.236
1999	78.314	5.009	36.550	7.576	29.179
2002	104.797	2.191	76.102	5.955	20.549
Sergipe					
1991	30.497	1.747	14.675	3.754	10.321
1996	43.735	2.360	23.017	7.116	11.242
1999	62.353	1.995	47.844	3.086	9.428
2002	77.782	1.396	63.128	2.471	10.787

Tabela 4 – Ensino Médio – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Bahia					
1991	212.746	1.148	144.663	23.928	43.007
1996	319.045	3.800	209.773	47.598	57.874
1999	504.554	5.406	378.967	65.613	54.568
2002	728.294	4.020	590.660	78.851	54.763
Sudeste					
1991	1.894.293	28.578	1.226.768	68.665	570.282
1996	2.815.026	30.595	2.058.008	126.701	599.722
1999	3.755.718	42.060	2.997.448	87.967	628.243
2002	3.890.002	28.099	3.269.136	57.234	535.533
Minas Gerais					
1991	357.296	5.699	216.089	26.640	108.868
1996	577.079	11.010	394.617	61.382	110.070
1999	903.705	14.728	738.321	39.300	111.356
2002	914.943	10.291	776.619	27.447	100.586
Espírito Santo					
1991	79.640	4.868	51.596	6.562	16.614
1996	127.120	5.219	85.310	8.786	27.805
1999	163.303	5.310	126.467	3.492	28.034
2002	163.555	2.830	132.604	900	27.221
Rio de Janeiro					
1991	385.439	15.116	180.875	14.200	175.248
1996	437.841	14.366	258.923	22.995	141.557
1999	641.308	18.486	412.486	17.293	193.043
2002	746.234	12.981	583.347	11.441	138.465
São Paulo					
1991	1.071.918	2.895	778.208	21.263	269.552
1996	1.672.986	...	1.319.158	33.538	320.290
1999	2.047.402	3.536	1.720.174	27.882	295.810
2002	2.065.270	1.997	1.776.566	17.446	269.261

Tabela 4 – Ensino Médio – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				Privada
	Total	Federal	Estadual	Municipal	
Sul					
1991	581.678	19.347	423.021	6.621	132.689
1996	937.937	27.110	730.963	8.452	171.412
1999	1.205.622	21.423	1.001.745	8.068	174.386
2002	1.220.301	14.079	1.046.759	7.683	151.780
Paraná					
1991	236.579	6.056	186.432	501	43.590
1996	400.568	12.551	336.641	276	51.100
1999	518.287	8.673	456.290	113	53.211
2002	462.734	4.621	407.751	-	50.362
Santa Catarina					
1991	123.005	4.531	85.697	1.844	30.933
1996	179.765	4.468	133.116	2.633	39.548
1999	235.226	5.150	190.375	1.400	38.301
2002	274.160	4.052	229.386	1.591	39.131
R. G. do Sul					
1991	222.094	8.760	150.892	4.276	58.166
1996	357.604	10.091	261.206	5.543	80.764
1999	452.109	7.600	355.080	6.555	82.874
2002	483.407	5.406	409.622	6.092	62.287
Centro-Oeste					
1991	260.706	10.092	193.356	3.768	53.490
1996	412.087	8.539	325.491	7.697	70.360
1999	547.536	8.440	459.148	4.785	75.163
2002	623.772	6.266	534.070	2.088	81.348
M. G. do Sul					
1991	49.112	-	35.368	1.949	11.795
1996	74.966	141	57.055	3.448	14.322
1999	89.000	401	72.391	1.214	14.994
2002	99.808	458	83.581	119	15.650

Tabela 4 – Ensino Médio – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(conclusão)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				Privada
	Total	Federal	Estadual	Municipal	
Mato Grosso					
1991	45.907	2.642	36.410	-	6.855
1996	72.061	2.763	58.450	489	10.359
1999	92.933	2.471	77.463	1.334	11.665
2002	121.605	2.613	104.827	1.300	12.865
Goiás					
1991	105.054	3.742	78.140	1.819	21.353
1996	172.524	4.033	139.938	3.760	24.793
1999	239.719	3.896	208.491	2.237	25.095
2002	269.851	1.712	237.942	669	29.528
Distrito Federal					
1991	60.633	3.708	43.438	-	13.487
1996	92.536	1.602	70.048	-	20.886
1999	125.884	1.672	100.803	-	23.409
2002	132.508	1.483	107.720	-	23.305

Fonte: MEC/INEP.

Tabela 5 – Educação de Jovens e Adultos – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continua)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil					
1991	...	...	...	...	...
1995	2.752.214	594	1.657.384	563.296	530.940
1999	3.071.906	1.978	1.871.620	823.543	374.765
2002	3.779.593	3.327	1.759.487	1.700.862	315.917
Norte					
1991	...	...	...	...	...
1995	261.029	51	211.395	40.331	9.252
1999	381.079	902	260.814	106.212	13.151
2002	586.215	508	302.214	269.324	14.169
Rondônia					
1991	...	...	...	...	...
1995	50.802	-	43.415	5.421	1.966
1999	49.299	-	41.309	4.449	3.541
2002	67.776	13	47.616	16.377	3.770
Acre					
1991	...	...	...	...	...
1995	14.852	-	13.304	1.089	459
1999	25.004	-	22.708	2.077	219
2002	52.947	-	37.645	14.983	319
Amazonas					
1991	...	...	...	...	...
1995	51.478	-	36.662	14.127	689
1999	67.768	97	38.757	27.373	1.541
2002	95.912	90	51.476	42.993	1.353
Roraima					
1991	...	...	...	...	...
1995	10.754	51	9.556	265	882
1999	6.812	38	5.921	424	429
2002	22.288	28	17.555	4.705	-

Tabela 5 – Educação de Jovens e Adultos – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002
(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Pará					
1991	...	...	...	...	...
1995	113.822	-	93.553	17.615	2.654
1999	194.581	767	122.142	67.754	3.918
2002	261.602	377	98.676	159.969	2.580
Amapá					
1991	...	...	...	...	...
1995	12.089	-	10.284	1.446	359
1999	34.599	-	29.496	3.501	1.602
2002	28.966	-	21.108	5.168	2.690
Tocantins					
1991	...	...	...	...	...
1995	7.232	-	4.621	368	2.243
1999	3.016	-	481	634	1.901
2002	56.724	-	28.138	25.129	3.457
Nordeste					
1991	...	...	...	...	...
1995	544.567	173	403.434	107.030	33.930
1999	651.030	512	342.690	272.414	35.414
2002	1.364.357	350	459.290	850.160	54.557
Maranhão					
1991	...	...	...	...	...
1995	32.005	-	24.433	4.682	2.890
1999	73.743	255	35.226	33.412	4.850
2002	183.754	-	38.566	138.164	7.024
Piauí					
1991	...	...	...	...	...
1995	94.786	-	90.332	701	3.753
1999	33.869	-	26.909	4.650	2.310
2002	117.935	-	28.571	86.693	2.671

Tabela 5 – Educação de Jovens e Adultos – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ceará					
1991	...	...	...	...	...
1995	71.704	-	48.688	15.415	7.601
1999	158.328	-	63.542	83.165	11.621
2002	296.507	-	118.610	168.728	9.169
R. G. do Norte					
1991	...	...	...	...	...
1995	44.131	34	36.969	4.013	3.115
1999	79.990	90	55.454	22.053	2.393
2002	131.361	324	57.882	65.100	8.055
Paraíba					
1991	...	...	...	...	...
1995	58.413	-	43.533	14.501	379
1999	61.152	-	43.407	16.595	1.150
2002	107.497	-	50.002	55.735	1.760
Pernambuco					
1991	...	...	...	...	...
1995	106.039	71	59.392	37.448	9.128
1999	145.579	153	64.634	75.553	5.239
2002	242.116	26	72.649	157.159	12.282
Alagoas					
1991	...	...	...	...	...
1995	29.346	-	20.504	6.658	2.184
1999	46.697	-	25.756	18.652	2.289
2002	98.824	-	36.360	58.714	3.750
Sergipe					
1991	...	...	...	...	...
1995	15.808	-	12.415	2.916	477
1999	41.955	14	27.762	13.896	283
2002	63.612	-	31.418	30.401	1.793

Tabela 5 – Educação de Jovens e Adultos – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002
(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Bahia					
1991	...	...	...	...	...
1995	92.335	68	67.168	20.696	4.403
1999	9.717	-	-	4.438	5.279
2002	122.751	-	25.232	89.466	8.053
Sudeste					
1991	...	...	...	...	...
1995	1.393.727	285	665.583	362.821	365.038
1999	1.258.704	341	709.992	338.675	209.696
2002	1.150.501	1.957	573.191	437.555	137.798
Minas Gerais					
1991	...	...	...	...	...
1995	213.191	285	141.973	38.814	32.119
1999	48.821	197	6.116	9.744	32.764
2002	69.132	151	2.767	46.822	19.392
Espírito Santo					
1991	...	...	...	...	...
1995	49.536	-	40.255	8.981	300
1999	83.888	-	68.796	9.770	5.322
2002	79.724	-	63.965	12.176	3.583
Rio de Janeiro					
1991	...	...	...	...	...
1995	319.242	-	177.372	35.344	106.526
1999	256.757	-	179.395	30.123	47.239
2002	263.529	1.806	134.309	68.601	58.813
São Paulo					
1991	...	...	...	...	...
1995	811.758	-	305.983	279.682	226.093
1999	869.238	144	455.685	289.038	124.371
2002	738.116	-	372.150	309.956	56.010

Tabela 5 – Educação de Jovens e Adultos – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Sul					
1991	...	...	...	...	...
1995	289.994	-	181.034	31.846	77.114
1999	547.912	-	400.120	62.607	85.185
2002	442.674	442	279.980	86.523	75.729
Paraná					
1991	...	...	...	...	...
1995	185.907	-	123.447	23.521	38.939
1999	265.521	-	235.382	18.693	11.446
2002	156.023	-	114.814	37.188	4.021
Santa Catarina					
1991	...	...	...	...	...
1995	104.087	-	57.587	8.325	38.175
1999	128.147	-	86.004	22.894	19.249
2002	122.622	371	71.819	24.579	25.853
R. G. do Sul					
1991	...	...	...	...	...
1995	-	-	-	-	-
1999	154.244	-	78.734	21.020	54.490
2002	164.029	71	93.347	24.756	45.855
Centro-Oeste					
1991	...	...	...	...	...
1995	262.897	85	195.938	21.268	45.606
1999	233.181	223	158.004	43.635	31.319
2002	235.846	70	144.812	57.300	33.664
M. G. do Sul					
1991	...	...	...	...	...
1995	31.323	-	18.193	6.801	6.329
1999	43.384	-	24.847	9.904	8.633
2002	15.274	-	10.234	2.242	2.798

Tabela 5 – Educação de Jovens e Adultos – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002 (conclusão)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Mato Grosso					
1991	...	...	...	...	...
1995	43.847	-	34.426	4.584	4.837
1999	44.988	-	36.736	5.808	2.444
2002	62.208	-	49.090	11.703	1.415
Goiás					
1991	...	...	...	...	...
1995	69.008	85	53.343	9.883	5.697
1999	48.961	223	13.461	27.923	7.354
2002	132.958	70	68.731	43.355	20.802
Distrito Federal					
1991	...	...	...	...	...
1995	118.719	-	89.976	-	28.743
1999	95.848	-	82.960	-	12.888
2002	25.406	-	16.757	-	8.649

Fonte: MEC/INEP.

Tabela 6 – Educação Especial – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continua)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				Privada
	Total	Federal	Estadual	Municipal	
Brasil					
1991	...	...	...	...	...
1996	201.142	938	90.688	29.591	79.925
1999	311.354	832	87.427	48.422	174.673
2002	337.897	788	76.762	57.054	203.293
Norte					
1991	...	...	...	...	...
1996	17.538	-	13.701	2.005	1.832
1999	22.654	-	12.558	3.253	6.843
2002	21.340	-	9.987	4.682	6.671
Rondônia					
1991	...	...	...	...	...
1996	1.532	-	704	103	725
1999	2.014	-	414	87	1.513
2002	2.238	-	448	113	1.677
Acre					
1991	...	...	...	...	...
1996	877	-	652	78	147
1999	975	-	661	30	284
2002	1.135	-	671	63	401
Amazonas					
1991	...	...	...	...	...
1996	3.288	-	2.393	693	202
1999	3.743	-	1.329	895	1.519
2002	4.116	-	1.347	825	1.944
Roraima					
1991	...	...	...	...	...
1996	324	-	324	-	-
1999	486	-	449	37	-
2002	425	-	425	-	-

Tabela 6 – Educação Especial – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Pará					
1991
1996	-	8.102	926	581	9.609
1999	-	8.248	2.102	1.040	11.390
2002	-	3.793	3.513	2.085	9.391
Amapá					
1991
1996	-	487	-	177	664
1999	-	519	-	409	928
2002	-	405	51	373	829
Tocantins					
1991
1996	-	1.039	205	-	1.244
1999	-	938	102	2.078	3.118
2002	-	2.898	117	191	3.206
Nordeste					
1991
1996	-	14.924	4.118	11.054	30.096
1999	-	18.271	7.388	23.457	49.116
2002	-	18.735	9.879	28.350	56.964
Maranhão					
1991
1996	-	1.609	193	195	1.997
1999	-	2.576	646	1.925	5.147
2002	-	2.548	1.016	2.491	6.055
Piauí					
1991
1996	-	815	173	1.426	2.414
1999	-	830	96	2.424	3.350
2002	-	873	114	2.771	3.758

Tabela 6 – Educação Especial – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ceará					
1991	...	...	...	...	...
1996	5.091	-	2.184	408	2.499
1999	6.568	-	1.900	1.187	3.481
2002	7.923	-	2.267	1.577	4.079
R. G. do Norte					
1991	...	...	...	...	...
1996	3.228	-	1.757	493	978
1999	3.183	-	838	504	1.841
2002	2.438	-	48	477	1.913
Paraíba					
1991	...	...	...	...	...
1996	2.299	-	965	796	538
1999	3.532	-	1.756	403	1.373
2002	4.572	-	2.271	462	1.839
Pernambuco					
1991	...	...	...	...	...
1996	7.368	-	4.094	955	2.319
1999	11.796	-	5.061	1.899	4.836
2002	14.613	-	6.736	3.274	4.603
Alagoas					
1991	...	...	...	...	...
1996	1.769	-	684	293	792
1999	2.139	-	1.031	247	861
2002	1.657	-	565	240	852
Sergipe					
1991	...	...	...	...	...
1996	692	-	288	16	388
1999	1.585	-	563	101	921
2002	1.615	-	505	170	940

Tabela 6 – Educação Especial – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Bahia					
1991	...	...	...	...	...
1996	5.238	-	2.528	791	1.919
1999	11.816	-	3.716	2.305	5.795
2002	14.333	-	2.922	2.549	8.862
Sudeste					
1991	...	...	...	...	...
1996	94.642	918	37.650	12.071	44.003
1999	136.338	823	33.809	22.532	79.174
2002	151.831	766	28.829	26.418	95.818
Minas Gerais					
1991	...	...	...	...	...
1996	32.098	-	12.985	1.723	17.390
1999	50.334	-	12.606	3.187	34.541
2002	52.935	-	10.189	2.796	39.950
Espírito Santo					
1991	...	...	...	...	...
1996	4.825	-	1.858	290	2.677
1999	7.284	-	699	155	6.430
2002	8.608	-	701	87	7.820
Rio de Janeiro					
1991	...	...	...	...	...
1996	12.928	918	3.565	3.595	4.850
1999	18.383	823	4.475	5.952	7.133
2002	22.221	766	4.478	7.679	9.298
São Paulo					
1991	...	...	...	...	...
1996	44.791	-	19.242	6.463	19.086
1999	60.337	-	16.029	13.238	31.070
2002	68.067	-	13.461	15.856	38.750

Tabela 6 – Educação Especial – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Sul					
1991	...	...	...	...	...
1996	41.110	20	12.421	10.184	18.485
1999	77.836	9	8.170	14.019	55.638
2002	81.640	22	6.330	14.204	61.084
Paraná					
1991	...	...	...	...	...
1996	25.279	-	4.566	9.012	11.701
1999	44.241	-	3.165	11.283	29.793
2002	44.299	-	1.290	10.752	32.257
Santa Catarina					
1991	...	...	...	...	...
1996	9.286	20	2.476	94	6.696
1999	13.825	9	707	227	12.882
2002	14.782	22	772	342	13.646
R. G. do Sul					
1991	...	...	...	...	...
1996	6.545	-	5.379	1.078	88
1999	19.770	-	4.298	2.509	12.963
2002	22.559	-	4.268	3.110	15.181
Centro-Oeste					
1991	...	...	...	...	...
1996	17.756	-	11.992	1.213	4.551
1999	25.410	-	14.619	1.230	9.561
2002	26.122	-	12.881	1.871	11.370
M. G. do Sul					
1991	...	...	...	...	...
1996	5.219	-	2.652	120	2.447
1999	5.653	-	947	133	4.573
2002	5.468	-	752	108	4.608

Tabela 6 – Educação Especial – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(conclusão)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Mato Grosso					
1991	...	...	...	...	...
1996	2.149	-	1.159	118	872
1999	4.876	-	1.206	274	3.396
2002	6.574	-	1.569	315	4.690
Goiás					
1991	...	...	...	...	...
1996	5.572	-	3.526	975	1.071
1999	7.891	-	6.365	823	703
2002	7.246	-	4.679	1.448	1.119
Distrito Federal					
1991	...	...	...	...	...
1996	4.816	-	4.655	-	161
1999	6.990	-	6.101	-	889
2002	6.834	-	5.881	-	953

Fonte: MEC/INEP.

Tabela 7 – Educação Superior de Graduação – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continua)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil					
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	959.320
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1999	2.369.945	442.562	302.380	87.080	1.537.923
2002	3.030.754	502.960	357.015	79.250	2.091.529
Norte					
1991	51.821	32.595	5.459	694	13.073
1996	77.035	46.643	7.716	929	21.748
1999	94.411	47.612	12.536	962	33.301
2002	141.892	70.340	14.382	1.378	55.792
Rondônia					
1991	4.381	2.586	-	-	1.795
1996	7.196	3.944	-	-	3.252
1999	9.989	4.506	-	-	5.483
2002	17.078	7.887	-	-	9.191
Acre					
1991	3.089	3.089	-	-	-
1996	2.900	2.900	-	-	-
1999	3.502	3.502	-	-	-
2002	7.103	6.108	-	-	995
Amazonas					
1991	9.545	7.180	1.013	0	1.352
1996	20.210	13.080	1.332	0	5.798
1999	23.397	10.397	2.402	0	10.598
2002	40.553	17.030	3.207	0	20.316
Roraima					
1991	829	829	-	-	-
1996	2.594	2.594	-	-	-
1999	4.323	4.323	-	-	-
2002	4.678	4.518	-	-	160

Tabela 7 – Educação Superior de Graduação – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002
(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	Total	Federal	Estadual	Municipal					
Pará									
1991	31.464	18.284	3.254	-				9.926	
1996	36.394	21.987	3.108	-				11.299	
1999	41.030	22.296	4.043	-				14.691	
2002	53.450	29.056	5.215	-				19.179	
Amapá									
1991	627	627	-	-				0	
1996	2.593	2.137	-	-				456	
1999	3.358	2.588	-	-				770	
2002	7.179	5.741	-	-				1.438	
Tocantins									
1991	1.886	-	1.192	694				-	
1996	5.148	-	3.276	929				943	
1999	8.812	-	6.091	962				1.759	
2002	11.851	-	5.960	1.378				4.513	
Nordeste									
1991	247.175	100.195	54.203	9.526				83.251	
1996	279.428	107.670	75.738	6.869				89.151	
1999	357.835	135.630	95.291	12.141				114.773	
2002	460.315	149.740	120.682	15.224				174.669	
Maranhão									
1991	10.993	7.577	2.586	-				830	
1996	19.076	9.243	6.722	-				3.111	
1999	24.077	12.331	6.799	-				4.947	
2002	33.656	14.574	10.218	-				8.884	
Piauí									
1991	9.345	7.848	1.123	-				374	
1996	13.743	8.056	4.674	-				1.013	
1999	22.782	9.200	11.021	-				2.561	
2002	33.455	11.535	16.816	-				5.104	

Tabela 7 – Educação Superior de Graduação – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ceará					
1991	37.904	11.894	15.647	-	10.363
1996	41.238	10.704	19.374	-	11.160
1999	52.422	14.462	22.986	-	14.974
2002	63.429	17.525	25.205	-	20.699
R. G. do Norte					
1991	17.040	11.275	3.578	-	2.187
1996	20.087	10.272	5.117	-	4.698
1999	31.518	14.845	5.807	-	10.866
2002	41.108	18.923	7.652	-	14.533
Paraíba					
1991	33.014	18.293	9.453	-	5.268
1996	33.984	17.753	10.404	-	5.827
1999	39.717	22.326	10.191	-	7.200
2002	41.946	21.064	9.758	-	11.124
Pernambuco					
1991	68.843	14.274	12.511	9.526	32.532
1996	68.302	20.391	10.322	6.869	30.720
1999	75.157	25.171	10.687	12.141	27.158
2002	97.667	25.658	17.304	15.224	39.481
Alagoas					
1991	14.172	7.538	1.099	-	5.535
1996	14.668	7.098	1.590	-	5.980
1999	20.677	9.478	2.891	-	8.308
2002	26.875	10.825	2.986	-	13.064
Sergipe					
1991	9.573	5.560	-	-	4.013
1996	11.775	6.253	-	-	5.522
1999	17.700	8.880	-	-	8.820
2002	22.112	10.147	-	-	11.965

Tabela 7 – Educação Superior de Graduação – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002
(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				Privada
	Total	Federal	Estadual	Municipal	
Bahia					
1991	46.291	15.936	8.206	-	22.149
1996	56.555	17.900	17.535	-	21.120
1999	73.785	18.937	24.909	-	29.939
2002	100.067	19.489	30.743	-	49.835
Sudeste					
1991	880.427	93.896	87.736	37.771	661.024
1996	1.208.431	121.605	101.660	41.788	763.378
1999	1.257.562	133.762	120.334	39.335	964.131
2002	1.566.610	141.644	129.217	42.652	1.253.097
Minas Gerais					
1991	145.683	43.303	7.816	4.460	90.104
1996	172.931	50.555	7.660	2.208	112.508
1999	216.215	56.572	20.239	1.514	137.890
2002	289.019	62.155	25.584	587	180.693
Espírito Santo					
1991	18.701	7.740	146	1.227	9.588
1996	25.280	10.174	176	1.512	13.418
1999	36.155	10.653	39	2.003	23.460
2002	52.372	11.763	55	2.135	38.419
Rio de Janeiro					
1991	210.358	38.590	17.356	787	153.625
1996	222.135	54.818	20.553	672	146.092
1999	265.079	59.783	20.557	656	184.083
2002	346.576	59.977	20.343	-	266.256
São Paulo					
1991	505.685	4.263	62.418	31.297	407.707
1996	349.193	71.140	49.312	49.364	179.377
1999	740.113	6.754	79.499	35.162	618.698
2002	898.643	7.749	83.235	39.930	767.729

Tabela 7 – Educação Superior de Graduação – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002

(continuação)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Sul					
1991	287.702	62.699	49.150	31.693	144.160
1996	349.193	71.140	49.312	49.364	179.377
1999	473.136	76.485	57.977	32.512	90.342
2002	601.588	83.152	64.908	17.426	436.102
Paraná					
1991	99.604	15.416	45.430	7.696	31.062
1996	115.039	17.418	44.798	5.579	47.244
1999	158.030	19.773	52.803	2.856	82.598
2002	208.382	22.952	59.614	3.300	122.516
Santa Catarina					
1991	47.926	12.066	3.720	23.997	8.143
1996	69.772	16.046	4.514	43.785	5.427
1999	98.046	15.276	5.174	29.656	47.940
2002	134.948	16.325	5.294	14.126	99.203
R. G. do Sul					
1991	140.172	35.217	-	-	104.955
1996	164.382	37.676	-	-	126.706
1999	217.060	41.436	-	-	175.624
2002	258.258	43.875	-	-	214.383
Centro-Oeste					
1991	97.931	30.750	5.767	3.602	57.812
1996	134.442	41.930	8.675	4.389	79.448
1999	187.001	49.073	16.242	2.130	119.556
2002	260.349	58.084	27.826	2.570	171.869
M. G. do Sul					
1991	18.012	6.948	-	-	11.064
1996	25.523	7.750	-	-	17.773
1999	37.868	9.455	2.320	-	26.093
2002	47.475	12.054	3.559	-	31.862

Tabela 7 – Educação Superior de Graduação – Número de Matrículas por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação – 1991/2002 (conclusão)

Unidade da Federação e Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Mato Grosso					
1991	12.432	7.063	718	-	4.651
1996	24.213	10.455	1.683	120	11.955
1999	35.589	10.980	4.914	223	19.472
2002	44.622	13.994	5.915	209	24.504
Goiás					
1991	35.301	7.963	5.049	3.602	18.687
1996	43.706	10.144	6.992	4.269	22.301
1999	57.634	11.713	9.008	1.907	35.006
2002	88.923	14.409	18.352	2.361	53.801
Distrito Federal					
1991	32.186	8.776	-	-	23.410
1996	41.000	13.581	-	-	27.419
1999	55.910	16.925	-	-	38.985
2002	79.329	17.627	-	-	61.702

Fonte: MEC/INEP.

Censo do Professor 1997

O Censo do Professor foi uma pesquisa realizada pelo Inep em 1997 e que teve como objetivo inicial a criação do Cadastro Nacional de Professores da Educação Básica, o qual permitiria uma comunicação direta entre o MEC e esses professores. Entretanto, o volume de informações levantadas permitiu ao Inep desenvolver análises do perfil desses professores, considerando algumas segmentações de interesse, que resultaram na publicação *Censo do professor 1997 – Perfil do magistério da educação básica* (www.inep.gov.br).

Os instrumentos de coleta (questionários e instruções de preenchimento) foram enviados diretamente aos diretores das escolas, que os distribuíram aos professores, prestando os esclarecimentos necessários ao seu preenchimento. O retorno dos questionários preenchidos ficou a cargo dos próprios diretores, que os devolveram via correio, em envelope com porte pago.

Por tratar-se de uma pesquisa com resposta voluntária, o percentual de respostas ficou em torno de 90%, em comparação com os resultados do Censo Escolar de 1997.

Vale ressaltar, contudo, alguns problemas observados nos dados devido a falhas no planejamento e na execução da pesquisa. Em relação ao planejamento, o fato de os questionários não terem sido impressos já com o código da escola permitiu a ocorrência de casos de inconsistência com o cadastro de escolas do Censo Escolar. Quanto à execução da pesquisa, a ausência de um procedimento mais apurado de crítica visual, aliada a um sistema de entrada de dados permissivo, sem conferência de digitação (dupla digitação, por exemplo), prejudicou a qualidade final da base de dados. Outro problema importante se deu na identificação do professor,

devido ao fato de o CPF e o RG não serem campos obrigatórios, além dos erros no seu preenchimento, utilizados como possíveis indexadores dos professores, visto que estes preencheriam o questionário em todas as escolas em que atuassem.

Contudo, esses problemas foram minimizados após realizar-se um grande trabalho de "limpeza" e consistência das informações com o Censo Escolar de 1997, com correção na base de dados, fixando critérios para os salários, segundo a dependência e o grau de formação do docente, critérios para idade e, também, para os anos de regência e de magistério, entre outras medidas.

Diante do objetivo inicial da pesquisa, o questionário não foi exaustivo quanto a algumas questões importantes, como, por exemplo, a carga horária do professor, ponto fundamental no cálculo do salário médio, que não foi levantada. Contudo, a importância dessa base de dados é inquestionável, já que se trata do único levantamento dessa ordem no Brasil, com significativa abrangência (mais de 90%, como já foi mencionado), e que registra, entre outras informações, o salário e os anos de regência e atuação no magistério da Educação Básica.

Nesta publicação, são apresentadas estatísticas básicas sobre o salário dos professores, obtidas a partir desse levantamento. Os dados trazem informações sobre salários por unidade da Federação, segundo a esfera administrativa e o grau de formação dos docentes.

Neste ano de 2003, o Inep pretende realizar um novo Censo do Professor, em cuja organização almeja contar com a participação ativa de entidades representativas do segmento docente, com o objetivo de evitar os problemas aqui comentados.

Tabela 1 – Estatísticas básicas sobre o salário dos professores por dependência administrativa – Brasil, Regiões e unidades da Federação

(continua)

Unidade da Federação	Dependência Administrativa	Número de Respondentes	% de Respondentes	Salário do Professor (valores correntes em Reais)				Tempo Médio de Magistério (em anos)	
				Mínimo	Máximo	Mediano	Médio		Desvio-Padrão
Brasil	Total	1.696.850	84,0	50,01	9.983,50	409,67	530,53	455,12	11,2
	Federal	10.243	76,4	60,00	9.780,01	1.489,26	1.527,01	692,06	13,4
	Estadual	822.172	92,1	50,03	4.800,00	489,78	584,56	389,08	12,4
	Municipal Particular	638.153 226.282	91,2 54,5	50,01 50,02	3.750,73 9.983,50	260,00 476,00	378,67 674,43	358,99 696,09	9,6 10,8
Norte	Total	126.572	86,4	50,05	8.110,62	375,59	456,59	374,54	9,7
	Federal	975	66,2	61,12	4.205,86	1.393,66	1.444,51	608,02	13,6
	Estadual	70.411	88,5	51,08	3.643,31	435,07	537,69	371,62	11,1
	Municipal Particular	47.519 7.667	95,1 49,4	50,05 57,00	2.540,00 8.110,62	182,00 456,00	256,53 593,51	196,14 497,29	7,2 9,3
Rondônia	Total	14.439	91,3	59,00	2.693,14	479,78	621,60	427,09	10,7
	Federal	1	5,0	...	...	...	...	...	...
	Estadual	8.703	100,0	63,13	2.693,14	517,88	698,76	438,76	11,8
	Municipal Particular	4.390 1.345	81,7 57,8	62,75 59,00	2.024,00 2.413,00	266,00 480,37	328,60 567,41	246,61 355,14	7,2 8,9
Acre	Total	7.692	88,4	61,36	6.000,00	306,55	371,87	253,79	9,6
	Federal	32	91,4	270,00	2.200,00	1.196,46	1.214,46	461,11	13,2
	Estadual	5.444	92,5	61,36	2.491,00	315,00	369,56	217,08	10,0
	Municipal Particular	1.913 303	90,8 45,3	91,00 84,00	1.431,32 6.000,00	248,09 530,50	310,29 663,32	195,85 569,20	8,3 9,6
Amazonas	Total	23.945	80,0	53,78	7.000,00	389,70	421,94	298,09	10,0
	Federal	292	65,2	244,61	4.205,86	1.295,28	1.365,24	649,50	13,9
	Estadual	12.123	77,8	53,78	3.500,00	421,83	471,44	216,03	11,8
	Municipal Particular	9.667 1.863	92,3 54,1	100,00 88,00	2.540,00 7.000,00	184,00 458,00	269,11 603,14	208,75 487,68	7,3 9,0
Roraima	Total	4.160	93,5	80,00	3.475,20	460,00	658,54	428,25	8,5
	Federal	150	98,7	360,00	3.475,20	1.300,00	1.397,63	500,10	10,8
	Estadual	3.782	96,6	80,00	2.500,48	446,15	635,68	402,35	8,5
	Municipal Particular	158 70	79,4 38,0	117,85 240,00	1.958,96 946,31	460,00 404,42	532,72 471,53	312,41 179,63	8,6 5,8
Pará	Total	53.085	82,3	50,05	8.110,62	304,23	406,89	331,46	10,2
	Federal	460	58,0	61,12	3.233,62	1.457,21	1.502,25	614,35	14,7
	Estadual	25.409	80,3	51,08	3.502,00	443,70	500,66	297,90	12,4
	Municipal Particular	24.257 2.959	95,8 43,8	50,05 57,00	2.300,51 8.110,62	174,00 462,02	242,67 623,82	178,24 587,28	7,5 10,3

Tabela 1 – Estatísticas básicas sobre o salário dos professores por dependência administrativa – Brasil, Regiões e unidades da Federação

(continuação)

Unidade da Federação	Dependência Administrativa	Número de Respondentes	% de Respondentes	Salário do Professor (valores correntes em Reais)				Tempo Médio de Magistério (em anos)	
				Mínimo	Máximo	Mediano	Médio		Desvio-Padrão
Amapá	Total	5.935	78,1	69,37	3.840,08	772,10	975,89	606,50	7,9
	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Estadual	4.989	83,7	69,37	3.643,31	794,96	1.043,53	610,51	8,1
	Municipal	715	68,0	115,00	1.949,48	372,43	508,02	335,54	6,8
Tocantins	Total	231	39,4	159,31	3.840,08	703,51	742,56	444,59	7,6
	Federal	17.316	100,0	50,63	3.600,00	259,98	330,41	236,61	8,1
	Estadual	40	100,0	483,13	3.186,21	1.705,84	1.765,48	526,10	8,9
	Municipal	9.961	100,0	51,68	2.400,00	332,28	373,82	218,79	9,4
Nordeste	Total	6.419	100,0	50,63	1.500,00	160,00	207,79	146,91	5,6
	Federal	896	58,2	58,80	3.600,00	378,84	467,73	363,39	8,2
	Estadual	506.872	84,7	50,01	9.865,54	210,00	297,58	284,03	10,7
	Municipal	3.149	84,2	60,00	6.911,40	1.465,41	1.530,56	710,91	12,6
Maranhão	Total	175.562	92,1	50,40	3.564,10	340,61	394,21	236,44	14,1
	Federal	268.028	94,8	50,01	3.707,36	123,83	191,33	184,96	8,7
	Estadual	60.133	49,5	50,02	9.865,54	228,15	339,86	406,09	9,1
	Municipal	70.506	84,1	50,02	9.000,00	158,44	243,25	225,35	9,6
Piauí	Total	317	96,9	114,00	3.782,07	1.586,76	1.665,01	627,01	13,9
	Federal	21.278	93,5	53,03	2.460,03	299,34	344,86	167,70	12,9
	Estadual	41.152	87,2	50,02	1.960,00	120,00	158,06	153,82	7,7
	Municipal	7.759	57,1	50,02	9.000,00	180,00	266,28	308,93	8,4
Ceará	Total	39.688	91,2	50,26	4.260,00	224,55	269,48	218,28	11,2
	Federal	303	84,6	175,00	3.318,57	1.350,38	1.414,69	646,29	14,9
	Estadual	16.912	100,0	51,00	2.500,00	336,56	326,92	126,46	14,6
	Municipal	18.169	99,2	50,26	1.620,00	120,00	153,98	145,35	7,9
Rio G. do Norte	Total	4.304	47,7	50,30	4.260,00	235,56	320,03	298,73	9,2
	Federal	77.574	80,9	50,01	9.140,06	185,00	320,13	354,41	10,2
	Estadual	289	100,0	93,00	3.910,27	1.536,80	1.613,72	706,32	13,0
	Municipal	19.040	90,6	51,15	3.564,10	432,24	551,22	389,92	14,9
Rio G. do Norte	Total	47.165	91,5	50,01	2.400,15	112,00	181,85	200,33	8,6
	Federal	11.080	47,8	50,08	9.140,06	190,00	303,28	371,67	8,1
	Estadual	36.013	99,1	50,09	6.911,40	197,00	261,52	247,39	12,6
	Municipal	343	88,9	146,56	6.911,40	1.500,00	1.703,53	996,90	12,9
Rio G. do Norte	Total	17.110	100,0	50,40	2.430,02	239,58	277,88	142,95	15,2
	Federal	14.772	99,1	50,09	1.500,00	142,24	189,19	156,51	9,8
	Estadual	3.788	61,6	50,25	6.000,00	226,98	310,85	287,25	10,3
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 1 – Estatísticas básicas sobre o salário dos professores por dependência administrativa – Brasil, Regiões e unidades da Federação

(continuação)

Unidade da Federação	Dependência Administrativa	Número de Respondentes	% de Respondentes	Salário do Professor (valores correntes em Reais)					Tempo Médio de Magistério (em anos)
				Mínimo	Máximo	Mediano	Médio	Desvio-Padrão	
Paraíba	Total	44.641	88,5	50,04	7.740,25	161,00	221,28	240,96	10,9
	Federal	355	91,3	556,31	3.809,52	1.680,84	1.755,96	551,73	12,2
	Estadual	16.923	97,6	51,99	2.790,00	195,35	229,65	156,27	13,0
	Municipal	22.402	98,4	50,04	1.500,00	108,00	158,77	141,13	9,5
Pernambuco	Total	67.831	78,3	50,02	9.865,54	286,00	352,41	298,72	11,3
	Federal	740	75,1	60,00	3.611,85	1.330,46	1.348,07	646,07	12,6
	Estadual	23.294	83,9	50,82	2.456,60	480,00	471,04	158,83	13,8
	Municipal	33.459	93,3	50,02	3.390,00	157,35	224,51	191,46	9,8
Alagoas	Total	10.338	46,9	51,47	9.865,54	266,11	403,76	485,67	9,4
	Federal	28.520	98,9	50,19	9.851,00	150,00	293,56	326,96	10,4
	Estadual	284	100,0	127,06	4.021,75	1.539,56	1.770,15	661,46	11,4
	Municipal	6.825	100,0	51,00	2.500,00	430,90	517,25	220,04	15,9
Sergipe	Total	17.289	100,0	50,19	1.500,00	109,42	156,10	166,26	8,5
	Federal	4.122	57,3	50,25	9.851,00	204,00	321,58	408,17	8,8
	Estadual	19.496	84,2	50,07	7.749,34	323,64	402,11	349,31	11,2
	Municipal	239	90,9	443,00	3.695,87	1.412,51	1.474,47	612,33	12,2
Bahia	Total	8.587	90,5	56,69	2.435,07	422,75	534,45	274,09	14,0
	Federal	8.614	96,6	50,07	2.127,80	138,50	237,78	261,51	9,1
	Estadual	2.056	45,9	50,65	7.749,34	226,80	371,87	437,40	8,3
	Municipal	122.603	81,8	50,29	9.500,00	240,00	310,70	261,81	10,7
Sudeste	Total	279	45,8	60,00	3.448,90	1.010,95	1.181,40	630,42	10,2
	Federal	45.593	81,4	50,40	3.027,52	405,00	397,22	210,88	13,9
	Estadual	65.006	96,6	50,29	3.707,36	144,00	219,24	195,56	8,2
	Municipal	11.725	45,2	51,00	9.500,00	259,00	395,73	486,82	9,8
Minas Gerais	Total	668.182	81,6	50,03	9.922,00	600,99	686,80	485,61	11,7
	Federal	3.046	65,5	110,00	9.780,01	1.534,02	1.556,31	665,53	15,5
	Estadual	380.839	96,0	50,03	3.700,00	637,64	670,63	376,36	11,8
	Municipal	180.225	80,5	50,07	3.750,73	509,77	616,50	440,77	11,0
Médias Gerais	Total	104.072	53,8	50,07	9.922,00	629,15	846,08	782,50	12,0
	Federal	194.999	89,4	50,03	9.780,01	446,19	604,20	494,71	11,0
	Estadual	980	77,7	134,35	9.780,01	1.623,09	1.660,04	792,64	13,1
	Municipal	116.327	98,4	50,03	3.496,37	483,15	647,45	486,08	12,0
Médias Gerais	Total	59.874	88,6	50,07	3.495,01	328,31	439,33	348,22	8,9
	Municipal	17.818	57,2	50,40	9.575,62	580,59	773,32	702,42	11,0

Tabela 1 – Estatísticas básicas sobre o salário dos professores por dependência administrativa – Brasil, Regiões e unidades da Federação

(continuação)

Unidade da Federação	Dependência Administrativa	Número de Respondentes	% de Respondentes	Salário do Professor (valores correntes em Reais)					Tempo Médio de Magistério (em anos)
				Mínimo	Máximo	Mediano	Médio	Desvio-Padrão	
Espírito Santo	Total	33.027	81,3	50,54	9.900,00	410,67	499,11	342,29	11,2
	Federal	390	97,5	296,25	3.666,04	1.570,25	1.600,58	548,45	13,3
	Estadual	18.059	83,0	50,54	3.700,00	380,00	440,09	257,71	12,0
	Municipal	9.761	94,2	52,00	3.750,73	428,76	502,67	270,99	10,2
Rio de Janeiro	Total	123.289	70,5	50,08	9.922,06	401,94	515,42	411,88	13,9
	Federal	1.674	64,9	110,00	3.893,04	1.474,39	1.486,36	598,24	17,3
	Estadual	39.550	82,6	80,00	3.320,00	345,01	366,24	119,18	16,0
	Municipal	52.240	80,7	53,72	3.530,73	485,24	504,53	252,24	12,6
São Paulo	Total	316.867	82,3	50,04	9.896,00	743,76	821,73	4.820,61	11,2
	Federal	2	0,5	...	...	...	...	...	...
	Estadual	206.903	99,1	50,04	3.457,65	738,01	760,96	298,07	10,9
	Municipal	58.350	71,9	50,20	3.498,61	789,00	910,14	526,82	11,8
Sul	Total	280.047	88,1	50,22	9.983,50	424,45	559,01	426,42	12,0
	Federal	2.452	91,9	70,90	6.314,79	1.483,94	1.522,83	730,01	12,2
	Estadual	130.288	87,0	50,52	3.960,00	480,78	593,39	393,30	13,3
	Municipal	110.000	100,0	50,66	3.490,00	345,35	439,68	309,84	10,5
Paraná	Total	104.606	88,5	50,24	9.697,00	428,31	578,47	456,00	11,5
	Federal	1.088	100,0	100,00	6.314,79	1.328,50	1.313,56	691,38	9,8
	Estadual	44.181	82,1	50,58	3.482,00	594,67	702,82	461,77	12,5
	Municipal	44.987	100,0	50,68	3.490,00	309,00	406,04	297,20	11,0
Santa Catarina	Total	62.539	94,9	50,32	7.789,20	395,62	524,36	413,18	10,6
	Federal	588	80,8	106,00	3.928,23	1.611,35	1.634,57	674,70	13,0
	Estadual	29.450	100,0	50,52	3.960,00	393,50	518,43	404,26	11,7
	Municipal	24.439	100,0	52,00	3.302,30	356,95	459,75	306,48	9,0
Rio G. do Sul	Total	112.902	84,3	50,22	9.983,50	432,67	559,52	402,43	13,1
	Federal	776	90,8	70,90	5.567,00	1.644,68	1.733,05	743,78	14,9
	Estadual	56.657	84,9	51,30	3.471,79	440,79	545,96	298,88	14,8
	Municipal	40.574	92,4	50,66	3.483,54	377,40	468,30	322,84	10,8
Rio G. do Sul	Total	14.895	66,6	50,22	9.983,50	626,05	773,26	655,85	12,1
	Federal	14.895	66,6	50,22	9.983,50	626,05	773,26	655,85	12,1
	Estadual	14.895	66,6	50,22	9.983,50	626,05	773,26	655,85	12,1
	Municipal	14.895	66,6	50,22	9.983,50	626,05	773,26	655,85	12,1

Tabela 1 – Estatísticas básicas sobre o salário dos professores por dependência administrativa – Brasil, Regiões e unidades da Federação (conclusão)

Unidade da Federação	Dependência Administrativa	Número de Respondentes	% de Respondentes	Salário do Professor (valores correntes em Reais)					Tempo Médio de Magistério (em anos)
				Mínimo	Máximo	Mediano	Médio	Desvio-Padrão	
Centro-Oeste	Total	115.177	82,8	50,07	9.950,00	379,73	572,46	557,13	10,1
	Federal	621	70,6	140,00	4.560,00	1.463,99	1.511,33	687,08	12,2
	Estadual	65.072	85,4	50,07	4.800,00	427,79	637,32	573,75	11,0
	Municipal	32.381	96,9	51,00	2.974,58	274,21	349,84	245,39	8,6
	Particular	17.103	59,8	50,29	9.950,00	466,91	679,94	730,09	9,2
Mato G. do Sul	Total	21.112	82,3	50,29	8.890,00	350,00	426,16	274,76	10,8
	Federal	86	100,0	140,00	2.800,00	673,70	915,94	494,74	8,6
	Estadual	9.671	85,0	51,00	2.310,97	368,99	426,18	224,59	12,4
	Municipal	7.556	91,2	53,70	1.491,66	312,21	371,47	214,36	9,4
	Particular	3.799	63,9	50,29	8.890,00	409,71	527,51	422,78	9,4
Mato Grosso	Total	25.740	84,1	50,07	5.500,00	396,00	491,66	343,93	9,9
	Federal	262	100,0	396,21	4.560,00	1.738,80	1.795,29	642,92	13,9
	Estadual	13.934	90,7	50,07	2.568,00	462,62	521,57	292,29	11,5
	Municipal	8.495	88,0	52,64	2.025,00	279,00	346,77	235,72	6,8
	Particular	3.049	57,0	50,56	5.500,00	420,00	569,34	430,71	9,0
Goiás	Total	49.566	90,1	50,20	8.380,00	288,77	375,87	297,05	10,1
	Federal	153	38,9	506,41	3.695,52	1.324,15	1.448,62	567,18	10,4
	Estadual	27.362	93,9	50,20	3.797,32	299,99	357,79	207,73	10,9
	Municipal	16.330	100,0	51,00	2.974,58	240,35	340,59	262,57	8,9
	Particular	5.721	57,4	54,00	8.380,00	355,59	539,02	552,51	9,2
Distrito Federal	Total	18.759	67,4	50,46	9.950,00	1.213,36	1.364,80	807,63	9,6
	Federal	120	66,7	500,00	3.345,99	1.200,00	1.377,91	720,64	12,9
	Estadual	14.105	69,5	50,46	4.800,00	1.327,40	1.456,85	681,54	9,8
	Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	4.534	61,6	60,00	9.950,00	758,29	1.061,27	1.074,57	9,0

Fonte: MEC/INEP.

Notas: Inclui somente os questionários que informaram a dependência administrativa da escola.

Tabela 2 – Estatísticas básicas sobre o salário dos professores por rede segundo o grau de formação do professor – Brasil, Regiões e unidades da Federação (continua)

Unidade da Federação	Rede de Ensino	Grau de Formação do Professor	Número de Respondentes	Salário do Professor (valores correntes em Reais)					Tempo Médio de Magistério (em anos)
				Mínimo	Máximo	Mediano	Médio	Desvio-Padrão	
Brasil	Pública	Não informado	2.571	50,40	3.290,42	394,17	488,49	383,67	9,9
		Até o Ensino Fundamental Completo	62.235	50,07	2.830,00	120,00	142,50	127,11	7,4
		Ensino Médio Completo	329.540	50,02	3.493,90	287,19	345,27	239,00	9,6
	Particular	Ensino Superior Completo	321.867	50,02	3.751,97	610,71	660,21	379,47	12,0
		Não Informado	545	53,00	9.213,53	623,86	930,93	1.106,51	10,5
		Até o Ensino Fundamental Completo	1.066	51,73	1.360,12	125,00	193,31	180,99	5,3
		Ensino Médio Completo	36.355	50,02	1.499,57	310,00	393,10	284,24	8,3
		Ensino Superior Completo	62.820	50,08	9.967,70	659,73	852,29	768,12	11,8
Norte	Pública	Não informado	152	112,80	1.579,89	307,44	368,96	248,41	8,5
		Até o Ensino Fundamental Completo	10.452	51,20	2.491,00	143,75	194,08	132,81	7,1
		Ensino Médio Completo	33.048	51,12	2.975,55	364,23	398,41	270,70	9,4
	Particular	Ensino Superior Completo	9.546	53,78	3.615,31	612,39	713,93	409,32	11,4
		Não Informado	14	163,20	4.800,00	807,04	1.388,22	1.371,01	6,4
		Até o Ensino Fundamental Completo	57	70,00	954,00	200,00	222,91	159,74	5,9
		Ensino Médio Completo	1.566	60,00	1.487,85	354,06	427,68	268,46	8,1
		Ensino Superior Completo	1.262	78,15	8.110,62	700,00	803,42	594,39	9,8
Rondônia	Pública	Não informado	5	125,00	1.579,89	777,00	724,40	553,92	7,0
		Até o Ensino Fundamental Completo	470	108,00	1.686,54	194,58	273,65	217,40	6,6
		Ensino Médio Completo	3.017	88,00	2.499,69	435,00	536,56	376,30	10,1
	Particular	Ensino Superior Completo	1.517	62,75	2.693,14	777,13	798,62	399,31	11,5
		Não Informado	1	661,48	661,48	661,48	661,48	-	6,0
		Até o Ensino Fundamental Completo	14	125,80	330,74	236,12	219,13	64,31	2,4
		Ensino Médio Completo	279	73,00	1.406,07	447,37	492,22	262,71	7,4
		Ensino Superior Completo	269	100,00	2.228,68	687,50	758,80	426,87	10,3
Acre	Pública	Não informado	9	210,25	540,00	298,72	330,83	100,73	7,6
		Até o Ensino Fundamental Completo	599	102,46	2.491,00	204,00	221,19	117,03	5,6
		Ensino Médio Completo	1.498	61,36	1.209,20	286,09	290,83	101,93	9,1
	Particular	Ensino Superior Completo	509	124,00	1.848,51	483,07	541,37	267,61	9,9
		Não Informado	1	952,60	952,60	952,60	952,60	-	3,0
		Até o Ensino Fundamental Completo	-	-	-	-	-	-	-
		Ensino Médio Completo	39	154,81	962,50	390,00	520,81	274,19	10,4
		Ensino Superior Completo	75	120,00	3.500,00	674,42	783,16	576,43	10,2
Amazonas	Pública	Não informado	26	120,00	460,00	360,11	304,20	139,96	9,5
		Até o Ensino Fundamental Completo	1.535	100,00	1.200,00	120,00	148,34	80,78	6,6
		Ensino Médio Completo	5.899	62,03	1.761,48	387,29	389,85	166,35	9,5
	Particular	Ensino Superior Completo	1.869	53,78	1.800,16	489,85	524,68	257,09	11,8
		Não Informado	1	571,73	571,73	571,73	571,73	-	7,0
		Até o Ensino Fundamental Completo	8	120,83	954,00	142,00	345,92	371,13	5,5

Tabela 2 – Estatísticas básicas sobre o salário dos professores por rede segundo o grau de formação do professor – Brasil, Regiões e unidades da Federação (continuação)

Unidade da Federação	Rede de Ensino	Grau de Formação do Professor	Número de Respondentes	Salário do Professor (valores correntes em Reais)					Tempo Médio de Magistério (em anos)
				Mínimo	Máximo	Mediano	Médio	Desvio-Padrão	
Amazonas		Ensino Médio Completo	452	88,00	1.487,85	350,00	429,01	273,29	8,0
		Ensino Superior Completo	298	120,00	3.363,30	762,28	855,49	489,29	10,1
Roraima	Pública	Não informado	3	225,00	780,00	517,60	507,53	277,64	3,7
		Até o Ensino Fundamental Completo	148	110,00	1.550,29	225,00	364,03	306,13	5,0
		Ensino Médio Completo	1.380	120,00	2.500,48	396,00	562,50	334,32	7,5
	Particular	Ensino Superior Completo	356	249,72	2.020,82	542,54	800,52	432,35	9,8
		Não Informado	-	-	-	-	-	-	-
		Até o Ensino Fundamental Completo	-	-	-	-	-	-	-
Pará	Pública	Ensino Médio Completo	21	250,00	720,00	367,81	387,27	98,08	5,9
		Ensino Superior Completo	15	355,00	946,31	700,00	644,82	199,89	6,1
		Não informado	93	112,80	1.250,00	262,36	341,96	237,22	8,8
	Particular	Até o Ensino Fundamental Completo	6.546	51,20	2.390,86	148,50	200,06	128,02	7,7
		Ensino Médio Completo	15.701	51,12	2.400,96	312,23	344,57	174,33	10,1
		Ensino Superior Completo	3.865	55,12	2.010,32	726,34	747,00	355,61	12,4
Amapá	Pública	Não Informado	10	163,20	4.800,00	1.713,95	1.689,57	1.530,16	6,9
		Até o Ensino Fundamental Completo	28	70,00	360,00	199,50	195,76	85,94	8,7
		Ensino Médio Completo	579	60,00	1.420,02	295,60	399,80	275,05	8,9
	Particular	Ensino Superior Completo	474	78,15	8.110,62	700,00	854,22	765,51	9,8
		Não informado	7	556,00	820,36	726,81	725,58	98,21	3,6
		Até o Ensino Fundamental Completo	28	115,00	1.655,65	150,00	286,56	358,29	5,3
Tocantins	Pública	Ensino Médio Completo	1.883	69,37	2.975,55	749,56	880,64	499,55	6,9
		Ensino Superior Completo	703	245,00	3.615,31	994,03	1.158,38	677,23	8,7
		Não Informado	-	-	-	-	-	-	-
	Particular	Até o Ensino Fundamental Completo	-	-	-	-	-	-	-
		Ensino Médio Completo	35	400,00	912,00	703,80	644,96	146,70	6,8
		Ensino Superior Completo	32	230,00	1.715,50	780,13	806,35	266,09	8,1
Tocantins	Pública	Não informado	9	168,00	788,74	280,00	362,30	199,77	10,2
		Até o Ensino Fundamental Completo	1.126	55,30	1.500,00	129,48	150,48	75,60	5,2
		Ensino Médio Completo	3.670	60,00	2.305,40	228,00	264,90	123,40	7,6
	Particular	Ensino Superior Completo	727	112,00	1.540,00	450,00	500,72	260,43	9,8
		Não Informado	1	353,60	353,60	353,60	353,60	-	5,0
		Até o Ensino Fundamental Completo	7	120,00	300,00	200,00	194,11	64,75	2,1
Tocantins	Particular	Ensino Médio Completo	161	96,00	1.274,16	282,50	353,72	224,86	6,6
		Ensino Superior Completo	99	120,00	2.131,00	522,81	586,44	337,33	8,0
		Não informado	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 2 – Estatísticas básicas sobre o salário dos professores por rede segundo o grau de formação do professor – Brasil, Regiões e unidades da Federação (continuação)

Unidade da Federação	Rede de Ensino	Grau de Formação do Professor	Número de Respondentes	Salário do Professor (valores correntes em Reais)					Tempo Médio de Magistério (em anos)
				Mínimo	Máximo	Mediano	Médio	Desvio-Padrão	
Nordeste	Pública	Não informado	716	50,40	1.500,00	150,00	237,59	202,62	9,2
		Até o Ensino Fundamental Completo	43.747	50,07	1.810,08	90,00	106,46	95,74	7,4
	Particular	Ensino Médio Completo	131.693	50,02	2.479,16	175,00	221,57	151,26	10,1
		Ensino Superior Completo	43.332	50,02	2.790,00	408,41	446,65	249,26	12,9
		Não Informado	94	53,00	5.362,92	196,00	372,54	670,43	5,8
Maranhão	Pública	Até o Ensino Fundamental Completo	698	51,73	1.232,00	120,00	138,65	118,16	5,3
		Ensino Médio Completo	15.470	50,02	1.499,57	182,92	239,49	180,12	7,8
	Particular	Ensino Superior Completo	8.633	50,08	9.851,00	339,44	475,03	538,74	10,4
		Não informado	159	51,00	1.200,01	120,00	174,80	181,63	7,1
		Até o Ensino Fundamental Completo	7.715	50,48	1.290,00	120,00	117,82	137,09	6,7
Piauí	Pública	Ensino Médio Completo	22.452	50,02	2.460,03	168,00	213,97	139,81	9,7
		Ensino Superior Completo	2.720	64,00	2.436,02	488,77	456,41	211,86	12,2
	Particular	Não Informado	9	65,00	1.547,01	200,00	421,00	563,67	4,6
		Até o Ensino Fundamental Completo	116	60,00	505,16	120,00	117,12	71,36	4,9
		Ensino Médio Completo	2.451	50,02	1.200,00	150,00	224,03	161,15	8,2
Ceará	Pública	Ensino Superior Completo	425	52,00	4.210,00	300,82	390,70	385,07	10,3
		Não informado	49	56,00	520,80	296,49	272,36	147,01	12,3
	Particular	Até o Ensino Fundamental Completo	5.062	50,26	1.331,40	80,00	95,37	65,00	6,9
		Ensino Médio Completo	11.564	50,40	2.040,00	241,50	249,71	132,03	11,9
		Ensino Superior Completo	2.586	52,80	1.430,00	343,79	362,15	151,09	13,3
Rio G. do Norte	Pública	Não Informado	3	200,00	309,37	227,00	245,46	56,97	10,7
		Até o Ensino Fundamental Completo	28	51,73	263,12	120,00	127,30	51,21	6,6
	Particular	Ensino Médio Completo	1.323	50,30	1.412,86	192,00	241,25	179,06	7,3
		Ensino Superior Completo	538	50,40	4.260,00	349,50	470,23	418,73	10,4
		Não informado	110	51,00	1.375,44	138,80	235,13	234,74	8,5
Rio G. do Norte	Pública	Até o Ensino Fundamental Completo	10.974	50,07	1.418,10	70,00	87,48	58,40	7,4
		Ensino Médio Completo	18.303	50,26	2.263,25	171,00	214,16	155,90	9,9
	Particular	Ensino Superior Completo	5.444	50,06	2.122,05	558,02	620,84	367,45	13,8
		Não Informado	23	70,00	456,00	232,83	221,00	103,11	4,4
		Até o Ensino Fundamental Completo	332	53,01	1.200,00	112,00	120,36	98,06	4,1
Rio G. do Norte	Pública	Ensino Médio Completo	3.175	50,40	1.450,00	165,00	220,14	163,25	7,2
		Ensino Superior Completo	1.547	50,08	9.140,06	328,00	461,96	533,29	9,7
	Particular	Não informado	23	62,40	532,24	162,83	175,50	113,03	8,4
		Até o Ensino Fundamental Completo	1.729	50,14	1.810,08	97,67	112,49	77,54	8,9
		Ensino Médio Completo	9.323	50,09	2.390,00	183,49	184,37	98,63	11,4
Rio G. do Norte	Pública	Ensino Superior Completo	3.910	50,40	1.250,34	307,90	324,02	133,82	13,8
		Não Informado	5	123,00	393,90	347,32	288,07	144,84	7,0
	Particular	Até o Ensino Fundamental Completo	38	60,00	430,00	123,00	142,92	68,57	9,7
		Ensino Médio Completo	1.040	50,25	1.380,00	185,64	221,16	142,31	9,0
		Ensino Superior Completo	725	61,00	1.940,31	344,67	409,84	260,85	11,0

Tabela 2 – Estatísticas básicas sobre o salário dos professores por rede segundo o grau de formação do professor – Brasil, Regiões e unidades da Federação (continuação)

Unidade da Federação	Rede de Ensino	Grau de Formação do Professor	Número de Respondentes	Salário do Professor (valores correntes em Reais)					Tempo Médio de Magistério (em anos)
				Mínimo	Máximo	Mediano	Médio	Desvio-Padrão	
Paraíba	Pública	Não informado	52	50,40	1.500,00	158,72	198,90	223,05	10,1
		Até o Ensino Fundamental Completo	3.771	50,10	1.250,00	71,14	90,89	73,35	8,0
	Particular	Ensino Médio Completo	8.755	50,23	1.614,30	120,00	143,03	103,83	10,4
		Ensino Superior Completo	5.973	50,40	2.790,00	244,22	269,05	161,52	13,0
		Não Informado	9	91,76	1.002,00	171,42	270,33	299,42	3,3
Pernambuco	Pública	Até o Ensino Fundamental Completo	32	60,00	1.232,00	120,00	167,25	228,01	5,9
		Ensino Médio Completo	986	52,00	1.436,40	169,63	213,34	177,26	7,2
	Particular	Ensino Superior Completo	1.032	52,70	4.341,08	247,67	352,76	331,37	10,5
		Não informado	84	54,00	912,00	205,20	266,63	185,25	9,9
		Até o Ensino Fundamental Completo	2.211	50,29	1.450,00	117,90	116,87	79,84	8,1
Alagoas	Pública	Ensino Médio Completo	12.841	50,36	2.456,60	153,69	191,01	120,04	9,8
		Ensino Superior Completo	11.162	50,02	1.530,10	450,00	438,17	182,60	12,1
	Particular	Não Informado	12	53,00	5.362,92	204,86	670,26	1.493,62	9,3
		Até o Ensino Fundamental Completo	37	60,00	364,82	164,00	165,32	75,67	7,3
		Ensino Médio Completo	1.934	51,47	1.499,57	207,00	268,47	188,01	7,4
Sergipe	Pública	Ensino Superior Completo	1.926	53,81	9.692,39	345,00	497,54	644,46	10,8
		Não informado	39	54,40	775,21	120,00	241,83	219,12	7,5
	Particular	Até o Ensino Fundamental Completo	3.358	50,19	1.200,00	75,00	88,88	65,38	6,3
		Ensino Médio Completo	6.964	50,35	1.455,00	120,00	179,49	138,81	9,6
		Ensino Superior Completo	2.023	53,20	1.111,62	641,39	549,52	255,81	15,1
Bahia	Pública	Não Informado	9	108,00	228,20	126,40	143,58	43,13	4,0
		Até o Ensino Fundamental Completo	54	60,00	277,49	120,00	144,90	57,50	4,8
	Particular	Ensino Médio Completo	1.110	50,25	1.001,07	163,00	225,59	166,94	7,5
		Ensino Superior Completo	699	51,57	9.851,00	299,47	432,04	505,05	10,4
		Não informado	19	67,50	868,21	392,02	460,89	299,52	12,6
Sergipe	Pública	Até o Ensino Fundamental Completo	1.633	50,07	1.470,00	120,00	125,48	84,75	7,5
		Ensino Médio Completo	5.228	51,00	2.363,00	235,90	256,85	143,21	10,6
	Particular	Ensino Superior Completo	1.955	62,52	2.435,07	731,96	681,37	232,81	13,6
		Não Informado	6	120,00	1.605,86	366,02	614,47	685,90	5,7
		Até o Ensino Fundamental Completo	20	75,22	1.180,14	132,73	266,63	298,02	8,5
Bahia	Pública	Ensino Médio Completo	580	50,65	1.475,49	173,99	253,60	224,91	7,0
		Ensino Superior Completo	335	54,11	5.002,48	357,86	547,22	608,23	9,5
	Particular	Não informado	181	52,00	1.238,08	204,00	257,83	189,16	10,3
		Até o Ensino Fundamental Completo	7.294	50,29	1.500,00	120,00	123,74	111,38	7,9
		Ensino Médio Completo	36.263	50,80	2.479,16	203,06	261,47	177,71	9,8
Sergipe	Particular	Ensino Superior Completo	7.559	52,30	2.107,20	421,44	475,31	223,24	12,4
		Não Informado	18	110,00	1.600,00	269,03	436,86	477,51	7,0
Bahia	Particular	Até o Ensino Fundamental Completo	41	60,00	806,63	130,00	197,56	147,53	7,7
		Ensino Médio Completo	2.871	51,00	1.487,88	205,06	269,66	205,38	8,7
		Ensino Superior Completo	1.406	52,00	9.500,00	480,00	615,36	650,39	10,4

Tabela 2 – Estatísticas básicas sobre o salário dos professores por rede segundo o grau de formação do professor – Brasil, Regiões e unidades da Federação (continuação)

Unidade da Federação	Rede de Ensino	Grau de Formação do Professor	Número de Respondentes	Salário do Professor (valores correntes em Reais)					Tempo Médio de Magistério (em anos)
				Mínimo	Máximo	Mediano	Médio	Desvio-Padrão	
Sudeste	Pública	Não informado	1.161	80,33	3.290,42	593,17	637,34	367,78	10,5
		Até o Ensino Fundamental Completo	2.177	60,00	1.737,44	173,79	259,06	216,05	10,2
		Ensino Médio Completo	100.705	50,07	3.493,90	449,25	492,30	248,13	9,4
	Particular	Ensino Superior Completo	178.804	50,03	3.495,01	700,00	725,49	358,08	11,7
		Não Informado	334	79,80	9.213,53	754,10	1.073,86	1.116,95	12,2
		Até o Ensino Fundamental Completo	108	93,82	1.360,12	225,08	363,13	290,49	7,5
		Ensino Médio Completo	11.825	52,89	1.499,19	471,79	539,46	302,26	9,5
		Ensino Superior Completo	37.047	50,15	9.922,00	754,93	952,72	805,65	12,4
Minas Gerais	Pública	Não informado	345	98,00	2.659,74	450,00	565,27	400,89	9,2
		Até o Ensino Fundamental Completo	1.836	60,00	1.550,00	156,00	213,84	171,22	10,0
		Ensino Médio Completo	34.975	50,07	3.493,90	349,16	394,61	236,86	9,2
	Particular	Ensino Superior Completo	38.085	50,03	3.495,01	599,25	695,14	433,34	11,8
		Não Informado	35	158,00	9.213,53	835,63	1.396,07	1.804,03	10,5
		Até o Ensino Fundamental Completo	28	100,00	1.306,00	169,86	235,93	242,80	5,8
		Ensino Médio Completo	1.743	60,27	1.467,11	495,30	519,62	304,55	8,6
		Ensino Superior Completo	4.512	50,40	9.575,62	748,31	927,08	773,44	11,3
Espírito Santo	Pública	Não informado	43	120,00	1.309,72	400,82	477,17	262,43	11,0
		Até o Ensino Fundamental Completo	59	161,12	896,32	337,74	359,90	152,73	12,0
		Ensino Médio Completo	7.383	52,80	2.400,00	327,12	365,73	174,89	9,9
	Particular	Ensino Superior Completo	4.883	55,00	2.230,31	473,40	535,37	271,78	11,3
		Não Informado	12	263,69	1.600,00	493,93	698,79	483,39	10,2
		Até o Ensino Fundamental Completo	4	165,05	240,00	179,23	190,88	33,43	3,0
		Ensino Médio Completo	851	60,00	1.471,93	412,34	464,07	235,55	8,6
		Ensino Superior Completo	1.212	60,00	9.820,00	640,00	780,57	551,85	10,4
Rio de Janeiro	Pública	Não informado	174	186,45	1.373,00	343,50	399,87	171,38	13,9
		Até o Ensino Fundamental Completo	79	120,00	588,12	297,74	293,89	110,28	12,1
		Ensino Médio Completo	17.436	53,72	2.479,82	330,55	373,65	161,70	10,5
	Particular	Ensino Superior Completo	25.438	55,44	3.320,00	430,00	477,10	222,04	14,5
		Não Informado	89	79,80	3.766,13	524,81	720,21	624,96	12,4
		Até o Ensino Fundamental Completo	36	93,82	800,00	175,00	286,02	195,67	10,1
		Ensino Médio Completo	4.284	52,89	1.496,83	379,97	462,09	257,93	10,0
		Ensino Superior Completo	10.124	50,25	9.922,06	556,48	754,08	700,53	13,2

Tabela 2 – Estatísticas básicas sobre o salário dos professores por rede segundo o grau de formação do professor – Brasil, Regiões e unidades da Federação (continuação)

Unidade da Federação	Rede de Ensino	Grau de Formação do Professor	Número de Respondentes	Salário do Professor (valores correntes em Reais)					Tempo Médio de Magistério (em anos)
				Mínimo	Máximo	Mediano	Médio	Desvio-Padrão	
São Paulo	Pública	Não informado	599	80,33	3.290,42	720,10	759,91	346,75	10,1
		Até o Ensino Fundamental Completo	203	62,50	1.737,44	634,37	631,20	258,52	9,9
		Ensino Médio Completo	40.911	50,29	3.415,90	654,59	650,53	212,19	9,1
	Particular	Ensino Superior Completo	110.398	50,04	3.483,00	782,53	802,11	326,12	11,1
		Não Informado	198	84,40	8.289,87	846,72	1.193,09	1.111,21	12,5
		Até o Ensino Fundamental Completo	40	111,45	1.360,12	556,93	541,91	319,38	6,7
Sul	Pública	Ensino Médio Completo	4.947	52,92	1.499,19	598,01	627,43	323,76	9,5
		Ensino Superior Completo	21.199	50,15	9.896,00	871,00	1.063,83	850,26	12,4
		Não informado	376	66,23	2.622,45	373,70	490,45	358,53	10,6
	Particular	Até o Ensino Fundamental Completo	3.518	62,60	2.830,00	187,50	223,09	161,31	8,3
		Ensino Médio Completo	44.136	50,96	3.490,00	298,00	348,53	209,97	9,5
		Ensino Superior Completo	69.207	50,58	3.692,10	499,54	595,24	367,03	12,4
Paraná	Pública	Não Informado	71	77,00	8.128,30	578,00	803,88	1.059,62	10,3
		Até o Ensino Fundamental Completo	123	69,30	1.157,49	231,04	273,45	189,21	4,9
		Ensino Médio Completo	4.435	51,70	1.498,50	453,20	501,94	278,32	8,0
	Particular	Ensino Superior Completo	11.494	50,22	9.967,70	650,73	790,56	632,09	11,5
		Não informado	174	66,23	1.900,00	349,15	475,94	343,87	10,6
		Até o Ensino Fundamental Completo	2.168	75,00	2.689,63	178,73	202,70	106,98	7,9
Santa Catarina	Pública	Ensino Médio Completo	16.671	50,96	3.490,00	277,04	323,55	187,00	9,7
		Ensino Superior Completo	29.667	50,58	3.482,00	555,38	657,64	421,50	11,9
		Não Informado	26	77,00	8.128,30	601,41	915,89	1.542,76	11,3
	Particular	Até o Ensino Fundamental Completo	38	100,00	936,47	159,97	223,51	162,63	3,9
		Ensino Médio Completo	1.653	55,02	1.498,50	377,31	445,57	255,77	7,5
		Ensino Superior Completo	3.761	51,92	9.697,00	597,58	746,86	597,75	10,6
Rio G. do Sul	Pública	Não informado	87	79,67	1.186,90	311,00	414,90	275,80	8,6
		Até o Ensino Fundamental Completo	766	62,60	1.026,62	192,01	220,64	117,00	5,8
		Ensino Médio Completo	12.546	52,00	2.480,02	270,00	323,72	190,98	8,3
	Particular	Ensino Superior Completo	11.141	55,14	3.692,10	467,86	553,65	370,33	11,3
		Não Informado	17	81,00	1.889,50	621,68	852,63	604,06	8,6
		Até o Ensino Fundamental Completo	68	69,30	815,89	256,07	268,44	149,16	5,3
Rio G. do Sul	Pública	Ensino Médio Completo	1.050	51,70	1.489,02	415,00	470,16	263,02	8,4
		Ensino Superior Completo	2.088	50,32	7.258,45	670,58	774,54	571,83	11,4
		Não informado	115	174,48	2.622,45	424,00	568,91	418,08	12,2
	Particular	Até o Ensino Fundamental Completo	584	110,40	2.830,00	228,86	303,30	299,18	12,9
		Ensino Médio Completo	14.919	54,00	3.450,00	336,39	398,01	239,29	10,4
		Ensino Superior Completo	28.399	51,30	3.400,00	460,10	545,88	284,79	13,4
Rio G. do Sul	Pública	Não Informado	28	89,09	2.500,00	495,77	641,15	538,18	10,2
		Até o Ensino Fundamental Completo	17	96,39	1.157,49	273,78	405,25	304,75	5,5
		Ensino Médio Completo	1.732	60,00	1.496,88	533,33	575,29	291,68	8,3
	Particular	Ensino Superior Completo	5.645	50,22	9.967,70	692,92	825,51	672,12	12,2
		Não informado	174	66,23	1.900,00	349,15	475,94	343,87	10,6
		Até o Ensino Fundamental Completo	2.168	75,00	2.689,63	178,73	202,70	106,98	7,9

Tabela 2 – Estatísticas básicas sobre o salário dos professores por rede segundo o grau de formação do professor – Brasil, Regiões e unidades da Federação (conclusão)

Unidade da Federação	Rede de Ensino	Grau de Formação do Professor	Número de Respondentes	Salário do Professor (valores correntes em Reais)					Tempo Médio de Magistério (em anos)
				Mínimo	Máximo	Mediano	Médio	Desvio-Padrão	
Centro-Oeste	Pública	Não informado	166	74,00	2.572,63	306,00	559,55	595,57	8,5
		Até o Ensino Fundamental Completo	2.341	70,00	2.200,00	170,78	191,54	102,60	6,1
		Ensino Médio Completo	19.958	50,20	2.501,97	252,10	315,84	213,82	8,2
	Particular	Ensino Superior Completo	20.978	50,46	3.751,97	559,56	739,22	562,25	11,4
		Não Informado	32	120,00	8.008,78	623,01	963,34	1.378,78	8,6
		Até o Ensino Fundamental Completo	80	87,99	1.201,11	182,00	242,54	194,51	3,0
Mato G. do Sul	Pública	Ensino Médio Completo	3.059	50,56	1.482,34	322,77	409,73	265,48	6,9
		Ensino Superior Completo	4.384	53,00	9.950,00	670,02	925,05	930,28	10,0
		Não informado	30	163,80	845,96	326,24	345,30	163,80	8,6
	Particular	Até o Ensino Fundamental Completo	236	113,00	576,00	180,00	210,82	86,71	4,9
		Ensino Médio Completo	2.949	54,45	1.194,00	217,22	253,53	111,68	7,2
		Ensino Superior Completo	6.482	53,70	2.310,97	374,18	433,99	201,60	12,2
Mato Grosso	Pública	Não Informado	7	238,35	1.118,00	457,42	615,13	378,30	12,0
		Até o Ensino Fundamental Completo	6	120,00	505,46	242,43	272,82	141,66	2,3
		Ensino Médio Completo	540	80,00	1.300,00	316,00	368,84	201,23	6,9
	Particular	Ensino Superior Completo	1.227	53,00	8.890,00	500,00	628,57	513,26	10,2
		Não informado	25	120,00	856,89	268,80	332,40	220,87	5,0
		Até o Ensino Fundamental Completo	831	71,95	1.220,00	179,18	193,24	91,96	4,4
Goiás	Pública	Ensino Médio Completo	4.530	53,76	2.461,40	295,00	315,43	156,71	7,9
		Ensino Superior Completo	3.736	53,76	2.025,00	644,18	637,09	265,55	12,3
		Não Informado	1	308,00	308,00	308,00	308,00	-	5,0
	Particular	Até o Ensino Fundamental Completo	20	127,16	672,00	240,00	286,46	148,69	3,3
		Ensino Médio Completo	503	50,56	1.403,25	300,00	360,78	195,67	6,8
		Ensino Superior Completo	656	64,50	3.000,38	619,53	713,71	458,77	9,9
Distrito Federal	Pública	Não informado	75	74,00	1.369,34	235,71	317,63	256,16	8,1
		Até o Ensino Fundamental Completo	1.272	70,00	2.200,00	167,90	186,46	110,23	7,4
		Ensino Médio Completo	11.310	50,20	2.220,00	238,00	271,24	136,28	8,9
	Particular	Ensino Superior Completo	5.487	51,00	2.974,58	440,56	491,35	253,62	11,3
		Não Informado	8	120,00	1.466,39	286,64	546,24	527,91	5,5
		Até o Ensino Fundamental Completo	49	87,99	1.201,11	156,00	182,99	164,33	2,8
Goiás	Pública	Ensino Médio Completo	1.216	54,65	1.455,96	270,00	365,62	284,24	7,4
		Ensino Superior Completo	1.145	54,00	6.500,00	598,12	800,57	655,39	10,9
		Não informado	36	430,00	2.572,63	1.291,67	1.454,65	715,00	11,7
	Particular	Até o Ensino Fundamental Completo	2	140,00	714,07	427,04	427,04	405,93	15,5
		Ensino Médio Completo	1.169	104,32	2.501,97	925,47	923,95	293,63	5,5
		Ensino Superior Completo	5.273	50,46	3.751,97	1.369,86	1.457,78	630,90	10,0
Distrito Federal	Pública	Não Informado	16	320,00	8.008,78	944,27	1.391,99	1.866,92	8,9
		Até o Ensino Fundamental Completo	5	280,14	1.050,00	396,93	551,48	323,89	5,6
		Ensino Médio Completo	800	85,00	1.482,34	490,52	535,94	272,06	6,4
	Particular	Ensino Superior Completo	1.356	90,00	9.950,00	1.036,80	1.409,78	1.328,85	9,2
		Não informado	36	430,00	2.572,63	1.291,67	1.454,65	715,00	11,7
		Até o Ensino Fundamental Completo	2	140,00	714,07	427,04	427,04	405,93	15,5

Fonte: MEC/INEP

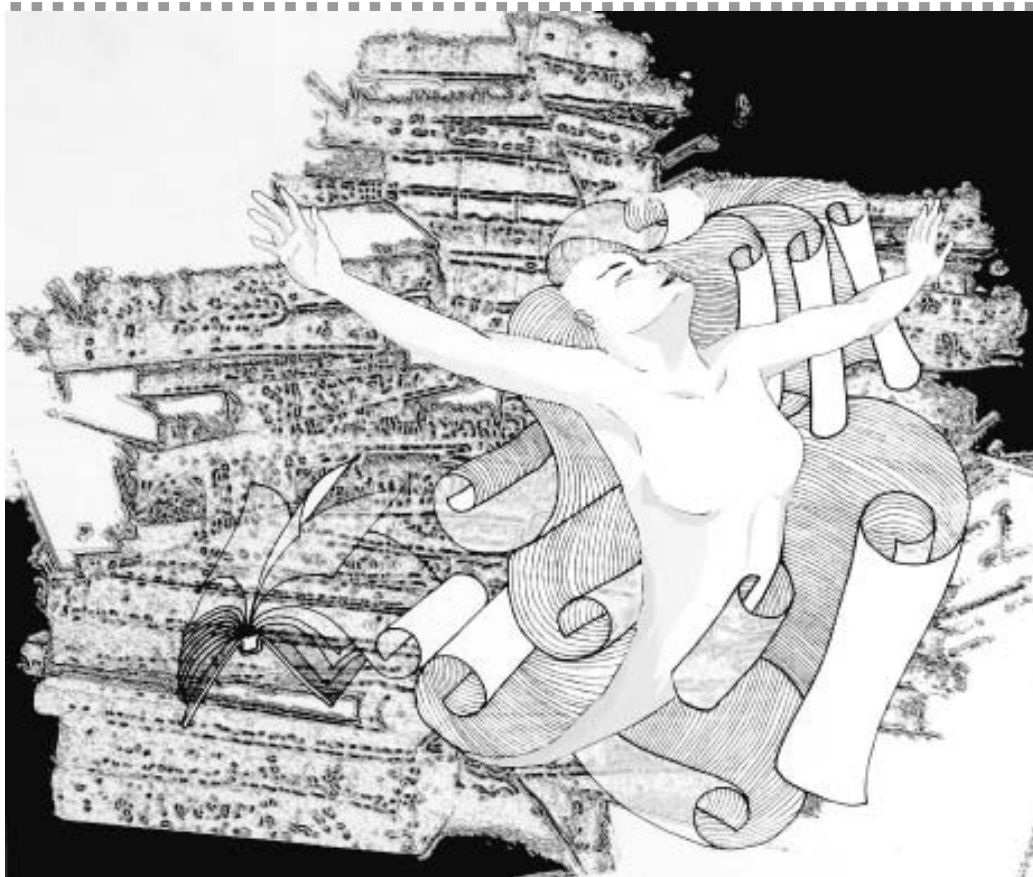
Nota: A rede de ensino pública considera apenas as redes estadual e municipal. Inclui somente os professores que atuam na Pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio.

A leitura na vida contemporânea*

Lucília Garcez

Palavras-chave: formação de leitores; procedimentos de leitura; educação; ensino.

Ilustração: Adriana Kazue Sada



Os debates atuais a respeito da leitura estimulam e exigem uma reflexão mais profunda, com base em tudo que já se sabe sobre o processo de ler e compreender. Os programas de democratização da leitura, oficiais ou não, devem intensificar qualitativamente sua atuação, para fazer frente aos apelos imediatos de um mundo cada vez

mais seduzido pela imagem, pela comunicação rápida, e, ao mesmo tempo, devem ampliar quantitativamente os esforços para incluir parcelas cada vez maiores da população. Nesse percurso, muitas vezes descontínuo e cheio de obstáculos, qualquer iniciativa em direção ao estímulo à leitura deve envolver diversos agentes e

* Palestra realizada no Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 27 de julho de 1999, no âmbito do Programa Conheça a Educação, em comemoração ao Dia do Escritor (25 de julho).

por causa do perigo do demônio. Os demônios apoderam-se das almas durante o período vulnerável imediatamente após a morte, mas as histórias os mantêm afastados. Como as caixas chinesas ou as sebes labirínticas dos jardins ingleses, as histórias contêm contos dentro de contos, de maneira que se entra por um e vai-se dar em outro, passando de uma trama para a outra cada vez que se vira uma esquina até, afinal, alcançar o núcleo do espaço narrativo que corresponde ao espaço ocupado pelo cadáver dentro do pátio interno da casa. Os demônios não conseguem entrar nesse espaço, porque não sabem dobrar as esquinas. Batem as cabeças inutilmente contra o labirinto narrativo que os leitores construíram e, assim, a leitura fornece uma espécie de fortificação, de defesa. Cria uma muralha de palavras (...) que pela imbricação da narrativa e a cacofonia do som, protege as almas (Darnton, 1986).

.....

diferentes segmentos sociais: famílias, escolas, professores, bibliotecários, especialistas, pesquisadores, editores, autores, meios de comunicação, instituições governamentais e não-governamentais. Se queremos socializar o direito à leitura, não apenas como correspondência entre sons e letras, mas como forma real de conhecimento, interpretação e compreensão do mundo e do ser humano, é imprescindível uma articulação contínua, intensa e harmoniosa entre esses atores.

Nem sempre a leitura de narrativas apresentou as características e as funções que tem para o homem contemporâneo. Mitos, lendas, narrativas folclóricas, contos orais populares procuraram em sua essência dar uma interpretação do mundo, mas sua utilização, a maneira como foram mantidos e transmitidos assumiu diversas configurações. O historiador Robert Darnton, a partir de informações do lingüista e etnólogo A. L. Becker, revela que nos ritos mortuários de Bali a leitura de narrativas tem um papel mítico, sagrado, essencial:

Quando os balineses preparam um cadáver para ser enterrado, lêem histórias uns para os outros, histórias comuns, de coleções de seu contos mais familiares. Lêem sem parar, vinte e quatro horas por dia, durante dois ou três dias sem parar, não porque precisem de distração, mas

Aqui a narrativa é salvação, como foi salvação também para Sherazade, que escapa da morte pelo poder sedutor e encantatório dos contos das *Mil e uma noites*.

De cultura para cultura, de época para época, tanto a função da leitura como a maneira de ler vai se transformando. Na história da humanidade, desde muito antes da invenção da imprensa, desde a antiguidade clássica, os textos literários, passados oralmente de geração a geração ou escritos a mão, serviram a diversos fins e foram utilizados de diversas maneiras. Sobreviveram a incríveis ameaças de apagamento e destruição e por muitas vezes tiveram que ser protegidos incansavelmente, mesmo quando já impressos.

Em nossa cultura racional e objetiva *lemos* para aprender, para nos informarmos, para saber de onde viemos, para saber quem somos, para escapar da solidão, para conhecer melhor os outros, para saber para onde vamos, para conservar a memória do passado, para esclarecer nosso presente, para aproveitar as experiências anteriores, para não repetir os erros dos nossos ancestrais, para ganhar tempo, para nos evadirmos, para buscar um sentido para a vida, para compreender os fundamentos da nossa civilização, para alimentar nossa curiosidade, para nos distrairmos, para vivenciar emoções alheias ao nosso cotidiano, para nos cultivarmos, para exercer nosso espírito crítico, para usufruir um prazer estético com a linguagem. Enfim, para participarmos de uma corrente de

construção e circulação de sentidos e interpretações do mundo pela palavra que atravessa os milênios.

Mas cerca de 30% da nossa população não têm sequer os instrumentos mínimos para usufruir desse direito – são analfabetos absolutos ou funcionais.

Qualquer que seja a maneira de ler ou o objetivo explícito da leitura, pode-se vislumbrar um vestígio daquela espécie protetora de muralha balinesa de palavras. Muralha de resistência a todas as contingências massacrantes da condição humana: sociais, profissionais, psicológicas, afetivas, ideológicas, culturais. Proteção que nos salva de tudo, até de nós mesmos, pois nos liberta, nos permite a transcendência, a superação das limitações históricas, a descoberta do outro e de nós mesmos, a organização do caos interior. Proteção que delimita um espaço de reflexão e de emancipação do espírito por meio da interpretação simbólica. A leitura é, assim, o espaço de liberdade por excelência, pois lida com o pensamento e o imaginário, que são, por natureza, sem fronteiras, sem limites, e proporciona uma forma de felicidade. A leitura é também um espaço de liberdade, porque o leitor lê o que quer, quando quer, onde quer, no ritmo que quer.

No Brasil, inúmeras iniciativas ao longo das três últimas décadas têm procurado chamar a atenção para a importância da leitura. As grandes modificações pelas quais passou a sociedade brasileira nos últimos anos exigiram que os programas de democratização da leitura também se transformassem. Foi necessário *intensificar a atuação*, tornando-a mais efetiva, para fazer frente aos apelos imediatos de um mundo cada vez mais seduzido pela imagem, pela comunicação rápida, pela velocidade, e ao mesmo tempo *ampliar quantitativamente os esforços* para incluir parcelas cada vez maiores da população.

Nesse percurso, muitas vezes descontínuo e cheio de obstáculos, aprendemos que qualquer iniciativa em direção ao estímulo à leitura deve envolver diversos agentes e diferentes segmentos sociais: famílias, escolas, professores, bibliotecários, especialistas, pesquisadores, editores, autores, meios de comunicação, instituições governamentais e não-governamentais. Se quisermos socializar o direito à leitura, como forma de conhecimento, interpretação e compreensão do mundo e do ser

humano, é imprescindível uma articulação contínua, intensa e harmoniosa entre esses atores.

Isto porque o incentivo à leitura, já sabemos há muito tempo, depende de:

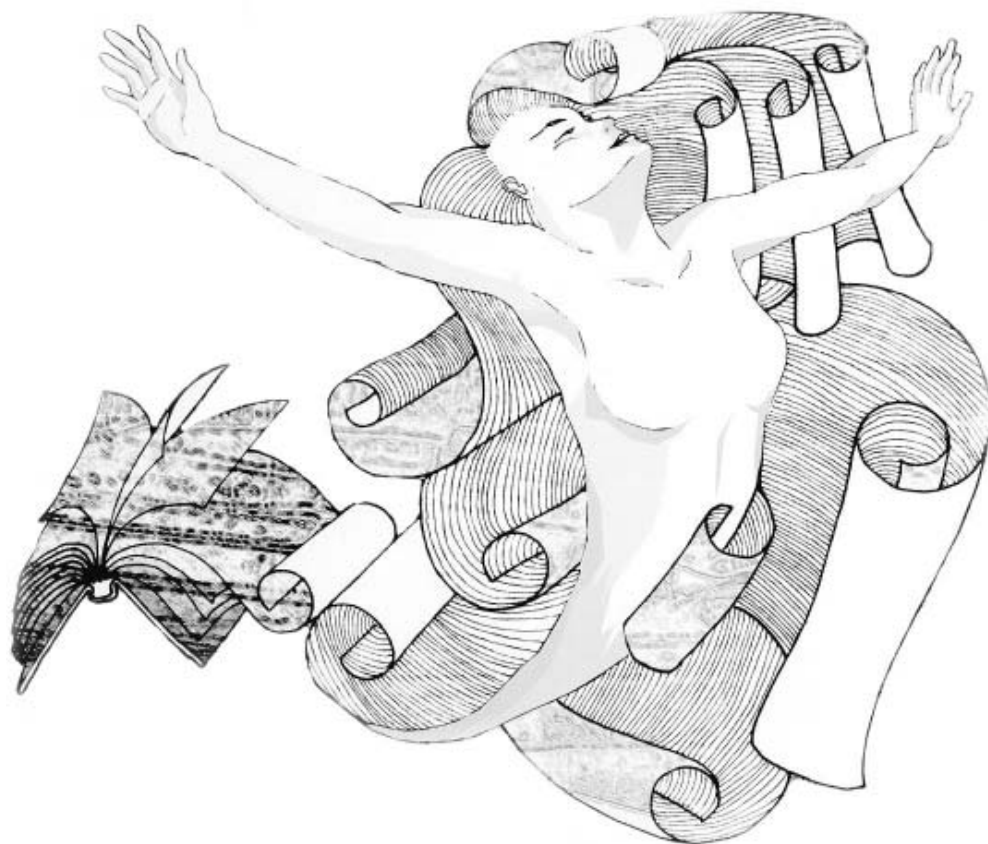
- convívio contínuo com histórias, livros e leitores, desde a primeira infância;
- valorização social da leitura pelo grupo social a que pertence;
- disponibilidade de acervo de qualidade e adequado aos interesses, horizontes de desejo e aos diferentes estágios de leitura dos usuários;
- tempo para ler, sem interrupções, previsto e assegurado no planejamento escolar;
- espaço físico agradável, confortável, estimulante e atrativo;
- ambiente de segurança psicológica e de tolerância dos educadores em relação ao percurso individual de superação de dificuldades;
- valorização da leitura pelo grupo;
- oportunidades para expressar, registrar e compartilhar interpretações e emoções vividas nas experiências de leitura;
- acesso à orientação qualificada sobre por que ler, o que ler, como ler e quando ler.

Trataremos, então, das formas de participação dos educadores no processo de formação de leitores autoconfiantes, seguros e competentes.

Para aprofundar a reflexão relativa à natureza do ato de ler, é necessário considerar que se trata, simultaneamente, de uma experiência individual única e de uma experiência interpessoal profunda e intensa, um exercício dialógico ímpar, pois entre leitor e texto desencadeia-se um processo discursivo de decifração, interpretação, reflexão e reavaliação de conceitos absolutamente renovados a cada leitura.

Entretanto é preciso cuidado, pois a linguagem pode ser usada tanto para desvelar como para velar, tanto para mediar como para enganar. Pode ser uma linguagem desgastada e esvaziada de sentido. Por isso necessitamos do discurso alegórico, narrativo, lúdico, metafórico, que é uma forma de conhecimento que escapa à ciência e que reinaugura o sentido da linguagem pela palavra do poeta.

Faz parte da própria construção original do texto essa possibilidade ilimitada, infinita, de diálogo, esse caráter interativo



primordial de que fala Bakhtin (1981). O universo discursivo, no qual somos inseridos pela leitura e pela escrita, tem um princípio dialógico inerente a si mesmo de três ordens:

- é dialógico porque a enunciação tem uma orientação social, é orientada para o outro e é por ele determinada. Escrevo para o outro que, por sua vez, orienta e conduz o que escrevo e a maneira como escrevo;
- é dialógico porque sua compreensão depende de formulação ativa de resposta, de contrapalavras. Quando escrevo espero uma resposta, que é a participação e a inserção do outro no diálogo que proponho. Quando leio formulo respostas;
- é dialógico porque é essencialmente polifônico. Não há discurso solitário, todos os discursos, todos os enunciados são permeados por outras vozes que atravessam a leitura e a escrita. No universo discursivo não há solidão. Cada texto traz o eco e faz repercutir as várias vozes que o constituíram através da história. Um escritor é feito de todos os textos que conheceu.

Nas palavras de Bakhtin (1992):

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em

conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente) a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra.

E impõe a todos os homens a tarefa de democratizar esse acesso, de levar a possibilidade de compreensão da palavra a todos os outros, pois é um direito inerente a todo ser humano participar desse circuito de circulação de idéias e de discursos.

Não se trata de uma doação pura e simples, já que direitos não são doados. Não podemos doar a nossa leitura, mas podemos compartilhar a consciência do direito de ler, porque, assim como a linguagem, os direitos são construções sociais, estabelecidos e conquistados em conjunto, no coração das lutas sociais. Como não se luta pelo que não se conhece, é necessário dar a conhecer a parcelas cada vez mais largas da sociedade as infinitas possibilidades de leitura. Essa necessidade justifica a existência de tantos movimentos em prol da leitura.

A experiência da linguagem, e a da leitura especialmente, não é solitária, é um produto construído na interação em que os participantes atuam de forma ativa. Todo o percurso de aquisição, desenvolvimento, construção da linguagem inicia-se na interação social para então se realizar, se consolidar no interior do indivíduo, ou seja, se internalizar. Não como cópia, mas como reelaboração. É assim, nesse movimento do social para o individual, pela mediação do outro, que surgem o pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, a generalização, as associações, o planejamento, as comparações, ou seja, as funções superiores da mente, as quais nos fazem humanos, de que fala Vigotsky.

Por ser assim tão complexa, a leitura nem sempre é um procedimento fácil. Ela faz inúmeras solicitações simultâneas ao cérebro, e é necessário desenvolver, consolidar e automatizar habilidades muito sofisticadas para pertencer ao mundo dos que lêem com naturalidade e rapidez. Desde a decodificação de signos, interpretação de itens lexicais e gramaticais, agrupamento de palavras em blocos conceituais, identificação de palavras-chave, seleção e hierarquização de idéias, associação com informações anteriores, antecipação de informações, elaboração de hipóteses, construção de inferências, compreensão de pressupostos, controle de velocidade, focalização da atenção, avaliação do processo realizado, até a reorientação dos próprios procedimentos mentais para a compreensão efetiva e responsiva, há um longo e acidentado percurso.

É preciso que o educador, que tem como objetivo formar um leitor ativo, considere os recursos técnicos e cognitivos que podem ser desenvolvidos por meio da leitura compartilhada. Lendo, comentando e conversando sobre a leitura, numa verdadeira interação em torno dos problemas de compreensão e interpretação colocados pelo texto, esses procedimentos vão sendo explicados, exemplificados e exercitados conforme a necessidade dos leitores. A leitura não se esgota no momento em que se lê, mas expande-se por todo o processo de compreensão que antecede o texto, explora-lhe as possibilidades e prolonga-lhe o funcionamento para depois da leitura propriamente dita, invadindo a vida e o convívio com o outro.

Há *procedimentos específicos de seleção e hierarquização da informação*, como: observar títulos e subtítulos; analisar ilustrações; reconhecer elementos paratextuais importantes; reconhecer e sublinhar palavras-chave; identificar e sublinhar ou marcar na margem fragmentos significativos; relacionar e integrar, sempre que possível, esses fragmentos a outros; decidir se deve consultar o glossário ou o dicionário ou adiar temporariamente a dúvida para esclarecimento no contexto; tomar notas sintéticas de acordo com os objetivos. Há também *procedimentos de clarificação e simplificação das idéias do texto*, como: construir paráfrases mentais ou orais de fragmentos complexos; substituir itens lexicais complexos por sinônimos familiares; reconhecer relações lexicais/morfológicas/sintáticas. Utilizamos ainda *procedimentos de detecção de coerência textual*, tais como: identificar o gênero ou a macroestrutura do texto; ativar e usar conhecimentos prévios sobre o tema; usar conhecimentos prévios extratextuais, pragmáticos e da estrutura do gênero. Um leitor maduro usa também, freqüentemente, *procedimentos de controle e monitoramento da cognição*: planejar objetivos pessoais significativos para a leitura; controlar a atenção voluntária sobre o objetivo; controlar a consciência constante sobre a atividade mental; controlar o trajeto, o ritmo e a velocidade de leitura de acordo com os objetivos estabelecidos; detectar erros no processo de decodificação e interpretação; segmentar as unidades de significado; associar as unidades menores de significado a unidades maiores; auto-avaliar continuamente o desempenho da atividade; aceitar e tolerar temporariamente uma compreensão desfocada até que a própria leitura desfaça a sensação de desconforto. Alguns desses procedimentos são utilizados pelo leitor na primeira leitura, outros na releitura, e alguns são concomitantes a outros, constituindo uma atividade cognitiva complexa que não obedece a uma seqüência rígida de passos, mas que é guiada tanto pela construção do próprio texto como pelos interesses, objetivos e intenções do leitor.

Como são interiorizados e automatizados pelo uso consciente e freqüente, e já que são apenas meios e não fins em si mesmo, nem sempre esses procedimentos estão muito claros ou conscientes para quem os utiliza na leitura cotidiana. Mas, para o professor, eles devem ser cada vez

mais evidentes, tanto para si mesmo, na condição de leitor, como para fundamentar suas opções metodológicas conscientes no que se refere à leitura de seus alunos. As atividades a serem propostas na escola com o objetivo de desenvolver procedimentos eficazes de leitura precisam aproximar-se o máximo possível da forma como funciona a leitura na vida diária, de maneira que venham a estimular o uso imediato e a autoconfiança do leitor.

Além de todas as iniciativas práticas que vão desde a formação de um acervo e a criação de oportunidades de leitura e de expressão das interpretações e emoções, até o acompanhamento dessas leituras, o educador pode atuar como um interlocutor privilegiado, um parceiro mais próximo, um

companheiro de caminhada. Mas não como doador de um bem previamente estabelecido, como o dono do significado, como o que detém a leitura correta, como o único que sabe ler, uma vez que cada indivíduo constrói a sua própria trajetória pessoal de leitura, que é outra, diversa da do professor. Esse guia apenas estimula, orienta, apóia e facilita a superação dos obstáculos que, muitas vezes, desencorajam o leitor iniciante e podem desviá-lo para um ciclo de fracassos sucessivos que, certamente, virá a condená-lo à aridez do silêncio e da mudez. Contribuir para a construção de leitores seguros, confiantes, competentes e autônomos é contribuir para a democratização do acesso a um dos instrumentos essenciais para o exercício da cidadania.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Cultrix, 1975.

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro*. Brasília: Ed. UnB, 1998.

KOHAN, Walter; LEAL, Bernardina (Org.). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. Porto Alegre: Global, 1981.

_____. *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Lucília Garcez, doutora em Lingüística Aplicada ao Ensino da Língua Materna pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é escritora e professora aposentada do Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB).

Abstract

The present debate concerning reading stimulates and demands a more profound reflection, with bases in all that is known about the process of reading and comprehending. The democratization programs of reading, being them official or not, must qualitatively intensify their performance in order to face the immediate appeal of a world even more seduced by image and by fast communication, and, at the same time, they must quantitatively extend the efforts to include more and more parcels of the population. In this sense, sometimes discontinuous and full of obstacles, any initiative towards stimulating reading must involve several agents and different social segments: families, schools, teachers, librarians, specialists, researchers, editors, authors, media, governmental and non-governmental institutions. If we want to socialize the right to learn how to read, not only as a correspondence between sounds and letters, but as real knowledge, interpreting and comprehending the world and the human being, it is of absolute importance a continuous, intense and harmonious articulation among these actors.

Keywords: formation of readers; reading procedures; education; teaching.



Teses e dissertações recebidas*

AGUIAR, Elizabeth Milititsk. *Escola pública e ensino da arte nos primeiros ciclos da educação básica: desafios da socialização (multi)cultural na formação das professoras*. São Paulo, 2002. 255 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Ana Mae Barbosa

Pesquisa-ação, voltada para o atendimento de crianças das classes populares, que busca conhecer e analisar a construção e a experimentação de práticas pedagógicas em Arte, inovadoras no contexto em que ocorrem nas séries iniciais do ensino fundamental. No ensino da Arte, o desenvolvimento do professor é elemento-chave para reestruturar a prática. Os resultados indicaram que: 1) a transformação, efetiva e concretamente ocorrida ao longo dos dois anos letivos em que a pesquisa foi realizada, superou a dimensão meramente discursiva e aparente das iniciativas que ocorrem de maneira impositiva, por determinação oficial, que desconsideram ou desqualificam os saberes e as concepções historicamente sedimentadas entre as professoras desde a sua própria formação; 2) a educação continuada é o caminho para a qualificação das professoras e, conseqüentemente, para a qualificação da educação e do ensino. O conhecimento sistematizado nesta pesquisa poderá fundamentar e sugerir políticas e ações de qualificação e formação de professores e professoras, uma vez que muitas das propostas implementadas atualmente na escola brasileira têm pouco sucesso, ou apresentam

resultados minimizados, porque desconsideram elementos que se revelam essenciais para a transformação da prática e, conseqüentemente, para a qualificação da educação.

ALVES, Patrícia Horta. *Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação – ECA/USP*. São Paulo, 2002. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

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 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.

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso. *Brinquedoteca como estratégia de diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares*. Campinas, 2002. 173 f.

* 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.

Tese (Doutorado em Ciências – Psicologia) – Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Pesquisa qualitativa que analisa a Brinquedoteca do Serviço de Psicologia Aplicada, 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. Como conclusão geral, aponta 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.

AZOLA, Luciana Gomes. *Agressividade e desenho animado*: influência na formação do pré-escolar. Campinas, 2002. 161 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira

Este trabalho objetivou estudar a influência do desenho animado no comportamento da criança pré-escolar; identificar programas preferidos e personagens principais; identificar a ocorrência da agressividade e o instrumento da agressão; identificar aspectos que chamam mais a atenção da criança no filme; e analisar a justificativa da criança. A análise revelou que a maioria dos pré-escolares assiste à televisão com regularidade, de 2 a 4 horas diárias. Conclui que a televisão ocupa lugar de destaque na maioria dos lares, e que os pais não interagem com as crianças enquanto assistem ao programa televisivo. A discussão do que foi visto, a aprendizagem decorrente e os aspectos negativos e não produtivos veiculados pela televisão desenvolveram nos sujeitos a habilidade de leitura crítica da realidade, tornando-os conscientes, seletivos e independentes no processo de aprendizagem.

BALDAN, Ivone Ferreira Costa. *Filosofar na escola*: um caminho e muitas possibilidades. Piracicaba, 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

A escola não está transformando o aluno em protagonista da história e construtor do seu conhecimento. Ela o está conduzindo por caminhos que vão fazer dele uma pessoa que não sabe exercer seus direitos de cidadão. Estimular nas crianças o pensar filosófico é um caminho possível e necessário para formar cidadãos e adultos razoáveis, reflexivos, críticos e criativos. Esta nova proposta foi empreendida e testada em 15 crianças de 5 a 7 anos. O trabalho realçou a importância da docência voltada para a construção do conhecimento em sala de aula. Constatou de dois projetos que se cruzam e se completam: "O Filosofar na Escola: um Caminho e Muitas Possibilidades" e, para subsidiá-lo, o Projeto Pensar: Filosofia com Crianças. Os relatos colhidos após a conclusão do trabalho revelaram as mudanças ocorridas nos sujeitos participantes da pesquisa e comprovaram o "estatuto pedagógico" do filosofar e seu acesso às crianças. Os resultados foram amplamente positivos.

BARI, Valéria Aparecida. *Por uma epistemologia do campo da educomunicação*: a inter-relação comunicação e educação pesquisada nos textos geradores do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação. São Paulo, 2002. 260 f. Anexo. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Ismar de Oliveira Soares

Pesquisa epistemológica que tem como objetivo conhecer o estado da arte da área inter-relacional dos campos da Comunicação e da Educação, visando localizar as evidências que confirmem a sua emergência enquanto campo autônomo do conhecimento, através da aproximação

teórica de Ismar de Oliveira Soares, que define a educomunicação. O universo de textos que se constitui no objeto de observação e sondagem para o desenvolvimento da pesquisa é o conjunto de textos geradores que compõem os Anais do *I International Congress on Communication and Education*.

BARRIONOVO, Alessandra Rezende. *Criatividade em Educação Física: fluência de movimentos corporais*. Campinas, 2002. 84 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

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. Verificou que o desenvolvimento de movimentos corporais criativos em uma parte do corpo leva à ocorrência dos mesmos em outras partes. Conclui que é possível aumentar a fluência de movimentos corporais criativos, durante as aulas de Educação Física, ao simular situações que oferecem condições mais facilitadoras.

BORGES, Emília Teresinha. *As concepções de professores acerca da deficiência mental*. Brasília, 2002. 100 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Elizabeth Tunes

Partindo da idéia de que a deficiência é um fenômeno socialmente construído, este trabalho objetivou elucidar as concepções que os professores têm sobre a deficiência mental. Selecionou, para a coleta de dados, o procedimento de Análise do Relato Verbal, construído para a pesquisa experimental, por entender que este procedimento não só favorece o conhecimento sobre fenômenos particulares do sujeito, como

também 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, concluiu que as concepções existentes sobre a deficiência mental são representações sociais que se apresentam como conceitos científicos.

CABALLERO CÓRDOBA, Venancio Elias. *Comunicação/educação: uma inter-relação que caminha em direção ao futuro*. São Paulo, 2002. 206 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

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 da inter-relação comunicação/educação e realizadas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Para tal fim, foram escolhidos o Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação, o Núcleo de Comunicação e Educação e a revista *Comunicação & Educação*. O mapeamento permitiu 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 da inter-relação comunicação/educação.

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*. Piracicaba, 2002. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

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 afetando 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.

CARVALHO, Cássia Torres de. *Qualificação dos trabalhadores em Minas Gerais: desafios e avanços de uma política pública de educação profissional*, o PEQ-MG. Belo Horizonte, 2002. 231 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Fernando Fidalgo

Analisa o Plano Estadual de Qualificação de Minas Gerais (PEQ/MG), de 1996 a 2000, e, também, o Plano Nacional de Qualificação Profissional (Planfor), implementado pelo Ministério do Trabalho a partir de 1995, e sua execução. O trabalho revela como a educação profissional tem, no seu embrião, o cerne das distorções distributivas do discurso da formação profissional para os "desvalidos da sorte" ao da "empregabilidade". Analisa a concepção de uma política pública de educação profissional brasileira (Planfor), que se propõe ao atendimento prioritário das pessoas em desvantagens sociais e excluídas do mercado de trabalho formal, perseguindo a hipótese de que os cursos ministrados no Plano Estadual de Qualificação Profissional de Minas Gerais são qualitativamente diferentes, dependendo da clientela para a qual se destinam.

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada. *As bibliotecas universitárias e as novas tecnologias da informação: ampliando os espaços da comunicação pedagógica*. Vitória, 2002. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

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 catalisadoras, 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.

CHAVES, Maria Cecília dos Santos. *Interatividade e colaboração na educação on-line: utilização de vídeo e ferramentas síncronas*. São Paulo, 2002. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: José Manuel Moran Costas

Faz um levantamento qualitativo do estado da arte das tecnologias que provêm o suporte a um modelo pedagógico de aprendizagem participativa fundamentada no diálogo, interatividade e colaboração virtual, em comunidades de aprendizagem que utilizam a Internet. Visa também contextualizar o uso das ferramentas pesquisadas, aliado a um modelo pedagógico inovador, em um cenário de crescimento da educação *online* ou *e-learning*, no Brasil e no mundo, nos âmbitos acadêmico, corporativo e da educação continuada. O trabalho levanta situações de uso, no processo cotidiano da educação *online* que utiliza banda estreita ou larga para a transmissão de dados e trabalho em rede, para a ampliação dos processos comunicacionais, de compartilhamento de informações e de construção do conhecimento.

CRUZ, Rosana Evangelista da. *Banco Mundial e política educacional: o Projeto Nordeste para educação básica e seus desdobramentos no Piauí*. São Paulo, 2002. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Orientador: César Augusto Minto

O eixo central desta 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 a implementação do Projeto. Discute as influências dos interesses políticos e econômicos dos diferentes agentes envolvidos nos processos em questão.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. *Estado, políticas sociais e recomposição de hegemonia: o caso da Previdência Social.* Belo Horizonte, 2002. 267 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Lucília Regina de Souza Machado

Analisa as mudanças que ocorreram nos padrões de regulação social do Estado brasileiro, nos anos 90, conquanto um processo que também traz dentro de si uma relação pedagógica. Defende a idéia de que não existe um afastamento ou um desengajamento do Estado brasileiro em relação às políticas sociais no decorrer do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, mas uma mutação desse papel e uma atenuação gradual do tipo de regulação social estruturada a partir do trabalho assalariado formal.

ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do. *Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão.* Belo Horizonte, 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves

Analisa as práticas culturais na escola noturna, enfatizando aquelas que transgridem

as normas escolares. Busca compreender os significados produzidos pelos sujeitos – prioritariamente os jovens – para essas práticas e a partir delas. Utiliza a teorização sobre práticas culturais, produção de significados, juventude e violência, em uma perspectiva sociocultural de análise. Argumenta que as práticas que acontecem na escola são culturais, uma vez que são relevantes para o significado, e funcionam a partir dos significados produzidos pelos sujeitos observados.

FAVETTA, Leda Rodrigues de Assis. *Enfocando necessidades formativas de professores de Ciências/Biologia: um processo de investigação-ação na prática de ensino.* Piracicaba, 2002. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

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-aprendizagem das Didáticas das Ciências. Tais orientações configuram necessidades formativas, de professores de Ciências/Biologia, reiteradas por propostas de formação docente pautadas na racionalidade prática, visando associar ensino com pesquisa e a formação de professores reflexivos. Os resultados indicam 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.

FERREIRA, Viviane Lovatti. *A educação matemática nas escolas normais do Espírito Santo: um resgate histórico da formação de professores.* Vitória, 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Circe Mary Silva da Silva Dymnikov

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, as dificuldades de aprendizagem, permeada 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 às metodologias de ensino adotadas. Até a década de 50, a formação do professor de séries iniciais, no que se refere à Matemática, esteve voltada para a aprendizagem de conceitos matemáticos fixados por exercícios e cálculos. A partir dos anos 60, buscou-se uma formação voltada para os procedimentos metodológicos baseados numa teoria tecnicista de ensino.

FRASSON, Antonio Carlos. *O ensino superior em Ponta Grossa: o tempo das faculdades*. Piracicaba, 2002. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Ademir Gebara

A presente pesquisa qualitativa tem como objetivo principal compreender como foi configurada a relação do poder no interior das faculdades no período de 1936 a 1966, as quais, em parte, deram origem à Universidade Estadual de Ponta Grossa. O método empregado foi o dedutivo, pois, com os dados obtidos na pesquisa empírica, foram encontradas estreitas ligações do nascimento das faculdades com o balanço do poder. A configuração existente para a criação e implantação dessas faculdades foi determinante para os processos de controle do poder. As faculdades nasceram dentro de uma concepção francesa em que a estabilidade do sistema é necessária.

FREITAS, Cláudia Avellar. *Imagens faladas: estudo da dinâmica discursiva, uso e interpretação de imagens em aulas de Biologia*. Belo Horizonte, 2002. [80] f., il. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Lúcia Castanheira

Este estudo tem como objetivo analisar as dinâmicas discursivas em que são utilizadas imagens padronizadas da Biologia – aquelas que mostram o estereótipo de um conceito biológico e são regularmente encontradas em livros didáticos – em sala de aula. Por meio da adoção de uma perspectiva etnográfica de pesquisa, foram realizadas observações das aulas de Biologia, em uma turma de primeiro ano do ensino médio, da rede pública estadual, no período noturno. Os resultados desse estudo possuem implicações para a área da formação de professores e sugerem que atividades que envolvem a análise crítica das imagens padronizadas devam ser adotadas nas disciplinas presentes nos cursos de licenciatura. Os resultados também indicam que o livro didático pode auxiliar professores e alunos no desenvolvimento de atividades baseadas no uso da imagem padronizada, em sala de aula.

FREITAS, Cleudete Gomes de. *A organização do trabalho docente nas salas de aulas de Português do ensino médio*. Piracicaba, 2002. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Cléia Maria da Luz Rivero

Pesquisa qualitativa que tem como objetivo verificar se a transposição didática que se efetiva nas ações educativas do professor de Português favorece a formação do sujeito epistêmico e se esse mesmo professor interage com seus alunos, possibilitando uma construção do conhecimento na prática histórico-social. A conclusão é que as práticas pedagógicas, na maioria das aulas, manifestam-se com um caráter mecanicista, sem que a aprendizagem seja significativa para o aluno, não tendo um sentido claro de construção, mas de reprodução do conhecimento.

GABALDI, Vera Márcia. *Formação de identidade: implicações na escolha profissional*. Campinas, 2002. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Samuel Pfromm Netto

As escolhas profissionais, a auto-imagem e a auto-estima são aspectos inter-relacionados nos seres humanos e estão ligados ao construto da formação de identidade. A fim de contribuir para uma melhor compreensão da adolescência como uma idade decisiva, quer para a escolha do trabalho, quer para o desenvolvimento de identidade, sessenta estudantes do ensino médio brasileiro foram submetidos ao Questionário de Auto-Imagem para Adolescentes de Offer e a um Questionário de Escolha Profissional elaborado pela autora. As respostas indicaram que, independentemente de certas diferenças constatadas entre rapazes e moças, os sujeitos têm um elevado autoconceito; necessitam de mais informações sobre a escolha de carreira e empregos; buscam mais uma realização pessoal e social, assim como a satisfação pessoal por fazer o que gostam ou são capazes de fazer; vêem-se "bem direcionados" em relação à escolha profissional (70% de todos os sujeitos); imaginam ou sonham a respeito de seu futuro e sabem que o melhor modo de tomar decisões é aquele que consiste em avaliar todas as possibilidades; escolha profissional é principalmente um assunto pessoal; e a maioria deseja ingressar em curso superior. O autor conclui afirmando que predomina um quadro otimista, positivo, na auto-imagem/auto-identidade e na escolha profissional dos sujeitos.

GOLDSCHMIDT, Mirian Helena. *Parâmetros curriculares nacionais: uma análise*. Piracicaba, 2002. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Este trabalho se propõe ser uma réplica, uma contra-palavra ao documento Os

parâmetros curriculares nacionais, elaborado e imposto pelo atual governo neoliberal para o ensino fundamental. Através de categorias construídas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, tema e significação, é possível uma análise substancial do documento, identificando um discurso neoliberal e a construção de novos sentidos para os conceitos cidadania e democracia, ou seja, estes são ressignificados para atender à política imposta. Concluiu que há dois tipos de compreensão: a dicionarizada, que é a fechada, pronta; e a contextual, que é a concreta, aberta, crítica, percebida no âmbito da vivência, sendo esta a mais importante, a superior. Cabe ao educador transmitir esta compreensão; este é o seu papel, pois a todo discurso cabe uma resposta, uma contra-palavra, o diálogo. Se não acontecer a dialogia, a palavra perde sua verdadeira função, deixa de ter movimento, vida.

GOMES, José Manuel Sita. *Estudantes na terra dos outros: a experiência dos universitários angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil*. Belo Horizonte, 2002. 172 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Rogério de Cunha Campos

A pesquisa procura analisar a experiência de ser estudante e viver na terra dos outros, a partir das vivências dos angolanos que vieram ao Brasil no período compreendido entre 1975-1997 e que estavam matriculados na Universidade Federal de Minas Gerais. Analisa as questões inerentes ao dia-a-dia desses estudantes na convivência com a sociedade brasileira e na convivência que estabelecem entre si na comunidade angolana. Evidencia os processos de hibridização das culturas angolana e brasileira e as relações raciais que cercam a vida desses estudantes.

GOMES, Marco Antonio. *A escola frente às novas políticas e ao discurso da inclusão: perspectivas educacionais do Estado e das Apaes em Minas Gerais*.

Piracicaba, 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Com o objetivo de saber se o Estado e as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (Apaes), em Minas Gerais, têm reorientado suas escolas com vista à inclusão do aluno portador de deficiência no ensino regular, foi feita 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 evidenciaram que a legislação e as normas vigentes, apesar de alguns avanços, não garantem plenamente, na prática, a responsabilidade primeira pela educação dos alunos portadores de 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. Quanto às Apaes, falta uma reorientação que defina seu papel de apoio e assistência aos alunos, quando necessário, na escola regular.

■
GUILHERMETI, Paulo. *Educação e sensibilidade: ampliação e regressão da experiência sensível na formação cultural*. Piracicaba, 2002. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Bruno Pucci

O objetivo deste trabalho é fazer uma crítica à formação cultural contemporânea, a partir de relações entre educação e sensibilidade manifestadas no processo de transformação da sociedade moderna, partindo da crítica da Escola de Frankfurt à racionalidade instrumental da sociedade industrial: a transformação da experiência sensível e da formação cultural como instrumento de emancipação dos homens na emergência da modernidade. No segundo capítulo, é analisado o sentido disciplinado, apontando 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. No terceiro capítulo, é enfocada a regressão da experiência sensível como fenômeno da socialização da semicultura. No quarto capítulo, são apresentadas algumas contribuições da teoria crítica à filosofia da educação e é feita uma análise do esporte como produto da indústria cultural e conteúdo formativo que precisa realizar sua autocrítica.

■
GUIMARÃES, Juracy da Silva. *O esporte na cultura escolar: com a palavra o professor de Educação Física*. Belo Horizonte, 2002. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Luís Alberto Oliveira Gonçalves

Tem como objetivo geral a compreensão do 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, foi possível identificar um movimento na direção da construção de uma cultura esportiva escolar que buscava, mesmo participando de eventos esportivos escolares de características meritocráticas e excludentes, "subverter" a ordem estabelecida. Por fim, é importante destacar que o processo de construção das percepções dos professores sobre o esporte que ensinam no ambiente escolar é influenciado e não determinado, tanto pelos elementos da cultura da escola quanto pelos princípios do esporte institucionalizado.

■
JINZENJI, Mônica Yumi. *A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)*. Belo Horizonte, 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa

Este trabalho 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 da 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 limitar-se aos níveis elementares da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas, ao lado da educação moral, que assumiria centralidade nessa formação.

JUNQUEIRA, José Roberto Almeida. *Elaboração do projeto pedagógico da Fifeob sob a ótica do gestor*. Campinas, 2002. 95 f. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

A pesquisa teve como objetivo avaliar o processo de desenvolvimento do projeto pedagógico das Faculdades Integradas da Fundação de Ensino Octávio Bastos, sob a ótica do gestor. A pesquisa pautou-se pelos pressupostos das diversas representações sociais no âmbito da Instituição, em diversos eventos realizados em prol do projeto pedagógico, evidenciando os elementos cognitivos do grupo envolvido com o projeto. A par dos acontecimentos concretos, procurou fazer uma reflexão acadêmica da figura do gestor como aliado no processo de mudanças e na construção de um projeto pedagógico calcado em uma participação coletiva.

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. *Inclusão escolar e alunos com necessidades educacionais especiais: fala de professores*. Campinas, 2002. 110 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

Pesquisa qualitativa que teve como objetivo conhecer o pensamento de professores acerca da inclusão escolar e suas implicações educacionais. Os resultados indicaram que os docentes conceituam inclusão escolar como sinônimo de integração escolar e, no que se refere à inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, apontaram dificuldades em relação à didática e metodologia docente, à atenção individualizada a esses alunos e ao procedimento de avaliação. Estes dados possibilitam identificar caminhos para a efetivação da inclusão escolar, e levam ao questionamento das práticas de formação docente e da atuação do psicólogo escolar.

LEITE, Maria Alba. *A formação docente em Ciências/Biologia: um estudo de caso na licenciatura da Universidade do Sagrado Coração*. Piracicaba, 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler

Estudo de caso sobre a licenciatura em Ciências/Biologia, na Universidade do Sagrado Coração, no período de 1989 a 1999, priorizando as dimensões formação teórica e articulação teoria-prática. Os resultados apontaram que o Curso de Ciências/Biologia formou professores nos moldes tradicionais. Para superar esses paradigmas anacrônicos, iniciou-se um processo de formação continuada que recuperasse aspectos essenciais não suficientemente trabalhados na formação inicial e possibilitasse a atualização da formação teórico-prática dos formandos.

LIMA, Grácia Maria Lopes. *Educomunicação, Psicopedagogia e prática radiofônica: estudo de caso do programa "Cala-boca já Morreu"*. São Paulo, 2002. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

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 a Educação, focando especialmente os trabalhos de Paulo Freire, Mário Kaplún e Ismar de Oliveira Soares. Em seguida, traça a trajetória da Psicopedagogia, delimita 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 se complementam ao garantir às crianças e aos adolescentes o direito de se constituírem sujeitos autônomos e de se apropriarem dos bens e recursos da comunicação.

LIMA, Irenilda de Souza. *Mídia educativa: o uso do vídeo no ensino técnico agrícola em Pernambuco*. São Paulo, 2002. 191 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Jair Borin

Estuda a utilização da mídia, sob a forma de vídeo, em Escolas Agrotécnicas, em Pernambuco. Para a contextualização da pesquisa, foram considerados como objeto de estudo: professores, alunos, conteúdos escolares e o meio rural. Os objetivos foram: verificar se e como os professores utilizam os vídeos e de que modo percebem o valor destes como fonte de conhecimento, na sua prática pedagógica. Trata-se de um estudo interdisciplinar cujo referencial teórico deu ênfase às áreas de educação, comunicação, tecnologia educacional, aprendizagem significativa, comunicação rural e escolas profissionalizantes agrícolas.

O resultado revelou que a maioria dos professores utiliza os vídeos, reconhecendo-os como boa fonte de conhecimento e um auxílio ao ensino e à aprendizagem; no entanto, eles também reconhecem que os vídeos apresentam erros, apelo comercial, inadequação à realidade local e desestímulo aos estudantes para as leituras tradicionais, inclusive dos livros técnicos. Conclui que estas construções não invalidam a utilização didática do vídeo, reconhecendo-o como recurso promotor de uma nova linguagem à disposição da educação.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. *Influência dos diferentes saberes e concepções na práxis ambiental docente: limites e possibilidades*. Vitória, 2002. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho

Pesquisa qualitativa cujo principal objetivo foi analisar a lógica da Educação Ambiental, nas vertentes da produção integrada do conhecimento científico (escolar) e da vivência participativa, investigando se essa lógica contribui ou não para potencializar os processos emancipatórios. Concluiu que, mediante as mudanças socio-culturais que vêm ocorrendo no planeta, nos últimos trezentos anos, potencializando seus efeitos mais recentemente pela globalização econômica excludente, urge que a instituição escolar repense seu papel – em especial, que o docente se torne sujeito na concepção, elaboração e implementação do projeto pedagógico da escola, articulando-se com outros segmentos sociais, principalmente com os pais, e que essa participação contribua para repensar uma práxis pedagógica que aponte uma releitura de mundo que possa dialetizar homem, conhecimento e natureza, na perspectiva de uma possível sustentabilidade social e ambiental para os viventes do planeta.

LOUREIRO, Ana Claudia. *A escola na era digital: a topologia das redes de informação*. São Paulo, 2002. 161 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo.

Orientador: Osvaldo Sangiorgi

A necessidade de uma reconfiguração topológica do papel do professor, do aluno, da sala de aula (real/virtual), da mídia (Internet) e das tecnologias informo-comunicacionais (redes telemáticas) constitui o principal parâmetro cibernético de governabilidade da educação na era digital. A escola – como somatório 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. Dá uma visão da educação na era digital e, focando a interação humana com a máquina e a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, analisa o uso pedagógico das redes telemáticas e a prática docente e discente gestada por uma pedagogia inovadora. Em conclusão, parece que, por mais 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, e os computadores, instrumentos.

MANFRINATO, Márcia Helena Vargas. *Grande Hotel São Pedro – Hotel Escola Senac: origens – trajetórias*. Piracicaba, 2002. 166 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Raquel Pereira Chainho Gandini

Esboça a trajetória do Grande Hotel São Pedro—Hotel Escola Senac, desde as suas origens, em 1938. Em 1969, o Serviço Nacional do Comércio (Senac), instituição especializada em cursos profissionalizantes voltados para o comércio, assumiu a administração do hotel a pedido do governo do Estado. No início foram implantados cursos gratuitos de nível básico operacional: garçom, cozinheiro e

receptionista. A clientela provinha de classe proletária, sendo que parte era da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Fez uma pesquisa sobre as transformações ocorridas nas décadas de 70 a 90, por meio de entrevistas a profissionais que participaram da história do Grande Hotel Senac de Águas de São Pedro. Essas mudanças, que transformaram o Hotel-Escola de Águas de São Pedro numa instituição modelar, foram fruto de uma nova política administrativa: revisão da metodologia; implantação de cursos pagos; docentes especializados; modernização da estrutura física do Hotel-Escola. Os cursos passaram a ser freqüentados, principalmente, por alunos oriundos de famílias com maior poder aquisitivo.

MANSÃO, Camélia Santana Murgio. *Orientação profissional no ensino médio: perspectivas dos pais*. Campinas, 2002. 131 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

O objetivo deste estudo foi identificar as perspectivas e ações dos pais no processo de escolha profissional de seu filho, bem como as expectativas que possuem em relação ao trabalho da escola junto à família. Os resultados permitiram apontar que os pais preocupam-se com uma escolha que venha aliada ao prazer, com o mercado de trabalho e com o vestibular. A pesquisa permitiu evidenciar a necessidade de ampliação da Orientação Profissional enquanto área do conhecimento científico e como recurso facilitador para a efetivação da relação família/escola.

MELO, Savana Diniz Gomes. *A convergência da reforma administrativa e da reforma da educação profissional no Cefet/MG*. Belo Horizonte, 2002. 258 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Dalila Andrade Oliveira

Analisa a realidade do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais 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 complementaridade entre as reformas focalizadas, esta dissertação procura apontar alguns impactos dessas reformas na natureza, finalidades, estrutura física e organizacional, no atendimento, nas relações com seus servidores, com seu público e com o setor empresarial na instituição pesquisada.

MILIOZZI, Marcos Navarro. *Escola Superior de Educação Física de Muzambinho: subsídios para a construção do projeto político-pedagógico*. Campinas, 2002. 109 f. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: João Baptista de Almeida Júnior

Apresenta subsídios para a construção do projeto político-pedagógico da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho, em Minas Gerais, contextualizando a evolução do conceito de Educação Física em uma sociedade em transição e exigindo o trabalho coletivo na elaboração do projeto. Afirma 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.

MILL, Daniel. *Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação*. Belo Horizonte, 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Fernando Fidalgo

Versa sobre as preocupações acerca da introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no âmbito educacional, com ênfase na educação a distância mediada por videoconferência e por ambientes virtuais de aprendizagem (EAD-v). Adotaram-se três perspectivas de análise, intrinsecamente articuladas: trabalho docente, educação e tecnologia. Como objetivo geral, este estudo analisou os elementos constitutivos do processo de trabalho docente virtual, explorando as categorias explicativas da sua especificidade, dos processos de gestão e organização do trabalho pedagógico virtual, bem como das relações de trabalho e das relações estabelecidas com o saber nesse âmbito. As discussões foram organizadas nas seguintes categorias de análise: "Caracterização de instituições EAD-v", "Logística de funcionamento de sistemas EAD-v", "Gestão do trabalho em EAD-v", "Organização do trabalho em EAD-v" e "Relações de saber em EAD-v". Finalizando, julga ter dado um importante passo para o desenvolvimento de sistemas de educação a distância mediada por videoconferência e por ambientes virtuais de aprendizagem que visem ao efetivo processo de aprendizagem, tendo por base a democratização da informação, da comunicação e das tecnologias, e o reconhecimento do trabalho dos profissionais que compõem o seu quadro de trabalhadores.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. *Expectativas educacionais e ocupacionais no contexto do capitalismo contemporâneo: um estudo com alunos do ensino médio público*. Campinas, 2002. 112 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Mara Regina Lemes de Sordi

Investiga a situação e as expectativas educacionais e ocupacionais de alunos concluintes do ensino médio público, no contexto das transformações do capitalismo no final do século 20. Enfoca este nível de ensino, por considerar que os jovens alunos são os mais vulneráveis às dificuldades

decorrentes da fase atual de ajustes do capitalismo. O tema "juventude" foi abordado como uma categoria social, com suas dificuldades próprias de participação na sociedade. Constatamos que os alunos têm poucas perspectivas de realizar suas expectativas devido à fraca formação escolar recebida, por não estarem preparados adequadamente para disputar vagas no ensino superior público e por participarem da acirrada disputa por um lugar no mundo do trabalho, em consequência da redução dos postos de trabalho e das exigências de maior formação escolar do trabalhador.

NUNES, Fernando da Silva. *Onde está a falha? O fracasso na aprendizagem do cálculo matemático*. Brasília, 2002. 141 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Maria Terezinha de Lima Monteiro

Esta pesquisa teve como finalidade identificar as possíveis causas do fracasso na aprendizagem das disciplinas que envolvem cálculo matemático, em uma instituição particular de ensino superior em Brasília, envolvendo a instituição e os professores. Após a realização de todas as análises, concluiu-se que a falta de pré-requisitos do corpo discente, associada à prática pedagógica utilizada pelos professores em sala de aula, é fator de maior relevância para o fracasso na aprendizagem do cálculo matemático. Aliadas a isso, a pouca dedicação e a respectiva falta de interesse dos alunos para com o curso que eles escolheram contribuíram, significativamente, para o fraco rendimento escolar.

RATTI, Augusto. *Formação de professores: avaliando a formação do professor para avaliar*. Campinas, 2002. 91 f. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Mara Regina Lemes de Sordi

Busca apreender como tem ocorrido a formação de professores que cursam o normal superior do Instituto Superior de Educação de Indaiatuba, da União das Faculdades da Organização Paulistana Educacional e Cultural. Procurou realçar a importância da tríade ensinar, aprender e avaliar, realizando, com esses alunos, um estudo da avaliação no passado, no presente e futuro, como avaliados e futuros avaliadores. A origem da avaliação foi mostrada por meio do resgate da história. Os dados coletados junto aos alunos proporcionaram conhecer as experiências de avaliação e as práticas vivenciadas no decorrer de suas vidas escolares e suas inferências futuras que talvez possam contribuir para uma melhor organização do trabalho pedagógico, norteando estudos e ações para a transformação da sociedade através da educação.

RIPPEL, Valderice Cecília Limberger. *Os caminhos da educação – Projeto Correção de Fluxo: um estudo de caso de Toledo-PR*. Campinas, 2002. 226 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Mara Regina Lemes de Sordi

Pesquisa qualitativa que objetiva 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 os limites, a comparação da avaliação do projeto com o sistema tradicional, o material de subsídio e a opinião do entrevistado sobre o referido projeto. Relacionou a proposta com as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho. 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.

RODRIGUES, Carla Rosa Loureiro. *Televisão no ensino fundamental: a representação social dos docentes*. São Paulo, 2002. 178 f., il. Anexo. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo.

Orientadora: Elza Dias Pacheco

O objetivo desta dissertação inscreve-se nos campos de Educação e Comunicação, sendo o seu principal objetivo a formação de professores quanto ao uso dos meios de comunicação social em sala de aula.

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*. São Paulo, 2002. 166 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo.

Orientador: Frederic Michael Litto

Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro é uma atividade em andamento da Escola do Futuro, Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar da Universidade de São Paulo, Brasil. O presente estudo pretende determinar se esta biblioteca virtual, iniciada em 1997 e disponível gratuitamente pela Internet (<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>), atingiu seus objetivos originais, suas necessidades e desejos. O número reduzido de bibliotecas escolares e 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, destinados a corrigir esta situação obrigam os 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.

SANA, João José Barbosa. *A formação e a identidade profissional das/os pedagogas/os formadas/os na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, na década de 1990*. Vitória, 2002. 269 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Regina Helena Silva Simões

Trata da formação e da identidade profissional das/os pedagogas/os formadas/os na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, na década de 90. De caráter histórico-documental, procura explicitar, com base em documentos, entrevistas e questionários, a visão de ser humano, sociedade e educação; formação teórica; relação teoria/prática; condições de trabalho. Examina as concepções subjacentes ao processo de formação dos profissionais da educação. Conclui que a formação predominante foi tecnicista, que a base da identidade profissional desses pedagogos é a docência, marcada por insuficiente formação teórica e por uma concepção de prática entendida como aplicação da teoria. Sugere que o projeto político-pedagógico seja redefinido na perspectiva de formar profissionais com sólida formação teórica para que promovam a unidade entre teoria e a prática; que os profissionais que se formam sejam pedagogas e pedagogos intelectuais transformadores.

SÁNCHEZ, Damián. *Formação e práxis dos professores do curso de Pedagogia do Pólo Universitário de São Mateus: 1995-1999: a interiorização no contexto sócio-político do norte do Estado Espírito Santo*. Vitória, 2002. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho

Trata da formação e da práxis político-pedagógica dos professores egressos do curso de Pedagogia do Pólo Universitário de São Mateus, no Estado do Espírito Santo, no período de 1995 a 1999, a partir do Plano de Interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo. Objetiva identificar as possibilidades de uma prática social transformadora na região, a partir da implantação do curso de Pedagogia. Sugere que a presença da Universidade Federal naquela região é um fator muito importante para as mudanças sociais.

SANTIS, Lúcia Maria de Oliveira. *Educação continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal: concepções políticas*

na década de 80. Brasília, 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientadora: Maria de Fátima Guerra de Sousa

Este trabalho analisa as concepções políticas da educação continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal na década de 80 do século 20. Utiliza 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 estas políticas e qual a sua importância para o poder governante.

SANTOS, Ângela Leme dos. *Competências docentes: olhares de psicólogos*. Campinas, 2002. 110 f. Anexos. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

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 categorizadas como Competências Técnicas e Competências Pessoais. Os resultados permitem sugerir que, ainda no período de formação de psicólogos e professores, sejam analisadas as relações entre crenças e ações, para que se deixe de apontar aos professores o que ele deve fazer.

SANTOS, Arnaldo Ribeiro dos. *O rádio no espaço público da escola: construindo áreas comuns de significado*. São Paulo, 2002. 220 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Adílson Odair Citelli

Descreve uma experiência com rádio, da qual participaram professores, funcionários e alunos de 7ª e 8ª séries de uma escola da rede estadual de ensino fundamental de São Paulo. Apresenta, também, parte da produção escolar transformada em matéria radiofônica que, sob uma perspectiva interdisciplinar, teve como referencial básico os planos de ensino de algumas disciplinas componentes da grade curricular. Além de ressaltar a intrínseca relação entre as vertentes educacional e comunicacional, o trabalho enfoca aspectos das relações sociais enquanto processo instituinte do espaço público, exercendo papel estruturante na organização da sociedade.

SANTOS, Maria Thais Lima. *O encenador como pedagogo*. São Paulo, 2002. 159 f., il. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

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, realizados no Estúdio da Rua Borondiskaia, entre 1913 e 1916, sobre a arte do ator, 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 procura observar qual 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 processar-se ora por meio da arte de encenar ensinando, ora por meio da arte de ensinar encenando.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. *Aspectos Sócio-Científicos em aulas de Química*. Belo Horizonte, 2002. 336 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Eduardo Fleury Mortimer

O objetivo da investigação é analisar o processo pedagógico estabelecido em sala de aula, na abordagem dos 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 dificuldades em conduzir as discussões por meio de um processo interativo, seguindo o planejamento didático. 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.

SCHELINI, Patrícia Waltz. *Bateria Multidimensional de Inteligência Infantil: proposta de instrumento*. Campinas, 2002. 257 f., il. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

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: 1) 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); e 2) 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.

SERASSUELO JÚNIOR, Helio. *Análise das variáveis de crescimento, composição corporal e desempenho motor em escolares de diferentes níveis sócio-econômicos da cidade de Cambé – Paraná*. São Paulo, 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo.

Orientador: Sérgio Miguel Zucas

Analisa a influência dos aspectos socioeconômicos no crescimento, composição corporal e desempenho motor em escolares da cidade de Cambé (PR). Os resultados encontrados demonstraram uma similaridade nas médias dos testes, sendo que poucas diferenças estatisticamente significativas foram percebidas entre os grupos econômicos. Porém, observou que os

escolares de maior nível socioeconômico apresentaram maior estatura e uma precocidade maturacional. Nos resultados obtidos nos testes motores, observou que os escolares de maior nível econômico apresentaram superioridade, porém, à medida que a amostra avançou na direção etária, suas médias de desempenho decresceram. Por fim, os resultados médios encontrados não demonstraram, para essa amostra, que diferentes níveis socioeconômicos influenciaram nas variáveis analisadas.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues. *Condições e efeitos para/na construção da identidade por sujeitos surdos: focalizando um estudo de caso em escola inclusiva*. Piracicaba, 2002. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Este trabalho tem como propósito pensar as condições e os 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 revelaram 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 essa 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.

SOUZA, Liomar Maria de. *Formação do professor de ensino fundamental e médio: opinião de formandos em Pedagogia*. Campinas, 2002. 202 f., il. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Geraldina Porto Witter

O estudo sobre a formação do professor para a educação básica objetiva verificar necessidades de alunos e docentes, como vêem os meios para seu trabalho e a contribuição da Psicologia. De forma geral, o tema a ser tratado neste trabalho está centrado na expectativa de contribuir para melhorar a formação do professor para o ensino fundamental e médio. Foi uma busca direcionada para a observação das várias fases do trabalho de um professor, com a preocupação de não só detectar as dificuldades e as facilidades que se pode ter pela frente, como, também, observar a qualidade do seu produto.

SOUZA, Márcia Imaculada de. *Deficiência mental: o impacto da Psicologia na construção de um conceito*. Piracicaba, 2002. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

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, verificou que os conhecimentos advindos da Psicologia continuam a respaldar, como padrão de normalidade, o modelo de indivíduo exigido pelo processo produtivo e que, dessa forma, como em outros momentos históricos, serve para naturalizar o que é, em princípio, social.

STEFFEN, Heloisa Helena. *Robótica pedagógica na educação: um recurso de comunicação, regulação e cognição*.

São Paulo, 2002. 113 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo.

Orientador: Osvaldo Sangiorgi

Este trabalho estuda a aplicação da robótica pedagógica em ambientes de aprendizagem curricular e extracurricular. Procurou focalizar quais variáveis estariam presentes no desenvolvimento do processo cognitivo de sujeitos da geração digital. As possibilidades de aplicação da robótica pedagógica em um contexto de situação-problema forneceram o aporte necessário para a análise dos estudos de caso apresentados. Resultou dessa investigação a proposta de inclusão da robótica pedagógica na grade curricular das escolas, como possibilidade de interação entre as informações e os projetos de vida.

TOMAZ, Vanessa Sena. *A sistematização do conhecimento matemático nas práticas pedagógicas inter ou transdisciplinares em projetos*. Belo Horizonte, 2002. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Manuela M. S. David

O trabalho se desenvolve como investigação qualitativa baseada na observação participante em três escolas do ensino fundamental. O objetivo é identificar os momentos de sistematização do conhecimento matemático nas práticas pedagógicas inter ou trans-disciplinares ou que se organizem em projetos. Essa sistematização é um processo de organização do conhecimento que vai dar "forma matemática" a este, ao se estabelecerem fórmulas ou algoritmos (uma linguagem simbólica da Matemática), e suas aplicações ou se apresentar a teoria numa aula expositiva.

VIEIRA, Patrícia Lins. *A produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar*. Belo Horizonte, 2002. 188 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

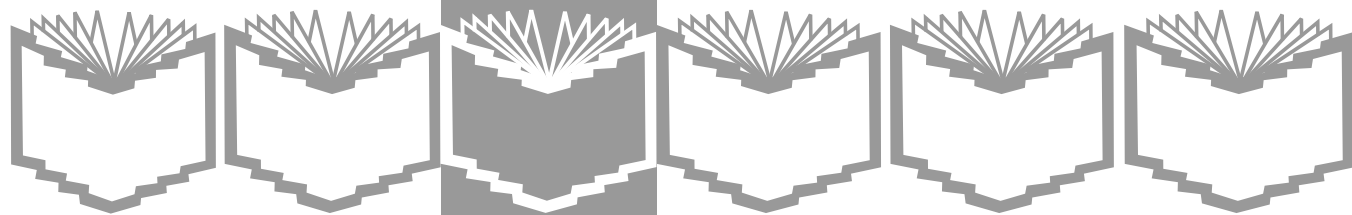
Orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins

Estudo de caso que tem como objetivo identificar e analisar a produção de saberes docentes que os professores constroem a partir dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Percebeu que a possibilidade de construção de um novo saber docente ocorre, portanto, à medida que os professores se reconhecem e reconhecem os alunos como sujeitos coletivos perante o ato pedagógico.

XAVIER, Jurema Brasil. *A relação entre tecnologias da comunicação e educação na perspectiva da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 1944/1994*. São Paulo, 2002. 156 f., il. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

Orientadora: Elza Dias Pacheco

Este trabalho apresenta uma perspectiva histórica das relações, projetos e propostas que ocorreram, na segunda metade do século 20, entre as tecnologias de comunicação e a educação no Brasil. Visa compreender como os educadores e pensadores brasileiros viram, no decorrer do período, a contribuição dos meios de comunicação para a educação. Para realizar o trabalho, foram analisados um veículo de mídia, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, e os artigos nela editados, buscando compreender as diferentes falas sobre o tema em um novo contexto econômico, político e social que então se consolidava no País e que se pode definir como o período da modernização do Brasil.



Lançamentos editoriais em educação*

A criança e a mídia: imagem, educação, participação

Cecília von Feilitzen

Ulla Carlsson (Org.)

Cortez

552 p., 2002

A crise dos paradigmas e a educação

7. ed.

Zaia Brandão (Org.)

(Questões da nossa época ; v. 35)

Cortez

104 p., 2001

A desumanização da arte

3. ed.

José Ortega y Gasset

Cortez

93 p., 2001

A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil

Marcus Vinícius Fonseca

(Estudos CDAPH. Série Historiografia)

Edusf

202 p., 2002

A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?

Maria do Carmo Martins

(Coleção Estudos CDAPH. Série História & Ciências Sociais)

Edusf

274 p., 2002

A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?

Marise Nogueira Ramos

Cortez

320 p., 2001

A prática dos orientadores educacionais

Mírian P. Z. Grinspun (Org.)

Cortez

158 p., 2001

A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista

6. ed.

Gaudêncio Frigotto

Cortez

234 p., 2001

Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente

5. ed.

José Carlos Libâneo

(Questões da nossa época ; v. 67)

Cortez

104 p., 2001

Adolescência

(Infância e adolescência)

Editora da UFMG

122 p., 2002

Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio

4. ed.

Regina Leite Garcia (Org.)

(Questões da nossa época ; v. 6)

Cortez

87 p., 2001

Alfabetização em processo

10. ed.

Emília Ferreiro

Cortez

136 p., 2001

* Serão divulgados os lançamentos editoriais selecionados a partir dos catálogos recebidos pelo Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec). As editoras interessadas poderão enviar seu material promocional.

- Alfabetização matemática e as fontes de estresse no estudante*
Álida Argenta Dal Vesco
(Educação ; v. 1)
Universidade de Passo Fundo
165 p., 2002
- Arte, história e ensino: uma trajetória*
Dulce Osinski
(Questões da nossa época ; v. 79)
Cortez
119 p., 2001
- Autonomia escolar na Nicarágua: restabelecendo o contrato social*
Gustavo Arcia
Humberto Belli
(Documentos ; 21)
Preal
44 p., 2002
- Avaliação da aprendizagem escolar*
11. ed.
Cipriano C. Luckesi
Cortez
180 p., 2001
- Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*
3. ed.
José Eustáquio Romão
(Guia da escola cidadã ; v. 2)
Cortez
136 p., 2001
- Brincar, conhecer, ensinar*
2. ed.
Sanny S. da Rosa
(Questões da nossa época ; v. 68)
Cortez
118 p., 2001
- Brincar na pré-escola*
4. ed.
Gisela Wajskop
(Questões da nossa época ; v. 48)
Cortez
119 p., 2001
- Cadernos Anpae*
n. 1
Associação Nacional de Política e Administração da Educação
2002
- Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*
Terezinha Azerêdo Rios
Cortez
158 p., 2001
- Computadores de papel: máquinas abstratas para um ensino concreto*
Robinson Tenório
(Questões da nossa época ; v. 80)
Cortez
117 p., 2001
- Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*
Anpae e Autores Associados
323 p., 2002
- Currículo, cultura e sociedade*
5. ed.
Antônio Flávio Moreira
Tomaz Tadeu da Silva (Org.)
Cortez
154 p., 2001
- Da fala para a escrita: atividades de retextualização*
Luiz Antônio Marcuschi
Cortez
133 p., 2001
- Desenvolvimento e aprendizagem*
(Infância e adolescência)
Editora da UFMG
142 p., 2002
- Didática*
José Carlos Libâneo
(Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor)
Cortez
263 p., 2001
- Educação: um tesouro a descobrir*
2. ed.
Jacques Delors
Cortez
288 p., 2001
- Educação ambiental e desenvolvimento: projeto pró-guaíba na escola*
Elizabeth Maria Foschiera
(Educação ; v. 3)
Universidade de Passo Fundo
175 p., 2002
- Educação e cidadania: quem educa o cidadão*
9. ed.
Ester Buffa
Miguel Arroyo
Paolo Nosella
(Questões da nossa época ; v. 19)
Cortez
94 p., 2001

Educação e contemporaneidade: mudanças de paradigmas na ação formadora da universidade
Universidade Luterana do Brasil
451 p., 2002

Educação e luta de classes
18. ed.
Aníbal Ponce
Cortez
196 p., 2001

Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito
Moacir Gadotti
Cortez
143 p., 2001

Educação especial no Brasil: história e políticas públicas
3. ed.
Marcos José Silveira Mazzotta
Cortez
208 p., 2001

Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor
2. ed.
Maria da Glória Gohn
(Questões da nossa época ; v. 71)
Cortez
120 p., 2001

Educação religiosa: construção da identidade do ensino religioso e da pastoral escolar
(Coleção Religiosa)
Champagnat
242 p., 2002

Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional
Maria das Graças M. Ribeiro
(Estudos CDAPH. Série Conjuntura & Política)
Edusf
210 p., 2002

Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey
Carlos Otávio Fiúza Moreira
(Estudos CDAPH. Série Historiografia)
Edusf
217 p., 2002

Ética e competência
10. ed.
Terezinha Azerêdo Rios
(Questões da nossa época ; v. 16)
Cortez
86 p., 2001

Fazer universidade: uma proposta metodológica
2. ed.
Cipriano Luckesi
Elói Barroso
José Cosma
Naldison Baptista
Cortez
232 p., 2001

Ficando para trás: um boletim da educação na América Latina
Preal
53 p., 2002

Filosofia
Antônio Joaquim Severino
(Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral).
Cortez
211 p., 2001

Filosofia da educação
Cipriano Carlos Luckesi
(Coleção Magistério 2º Grau: Série Formação do Professor)
Cortez
183 p., 2001

Formação de professores: pensar e fazer
(Questões da nossa época ; v. 1)
Cortez
103 p., 2001

Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza
Francisco Imbernon
(Questões da nossa época ; v. 77)
Cortez
119 p., 2001

Funções do coordenador de curso: como "construir" o coordenador ideal
Édson Franco
(ABMES. Cadernos ; 8)
Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
113 p., 2002

- Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento*
7. ed.
Jean Valerien
Cortez
176 p., 2001
- Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*
6. ed.
Luiz Carlos Travaglia
Cortez
245 p., 2001
- História, antropologia e a pesquisa educacional: itinerários intelectuais.*
Marcos Cezar de Freitas
Cortez
118 p., 2001
- História da educação*
2. ed. rev.
Paulo Ghiraldelli Jr.
(Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor)
Cortez
240 p., 2001
- História da educação: da antiguidade aos nossos dias*
9. ed.
Mario Alighiero Manacorda
Cortez
382 p., 2001
- História social da infância no Brasil*
Cortez
334 p., 2001
- Histórias inéditas da educação popular do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*
Afonso Celso Scocuglia
Cortez
205 p., 2001
- Intervenção e consentimento: a política educacional do banco mundial*
Maria Abádia da Silva
Autores Associados
224 p., 2002
- Matemática e realidade*
5. ed.
Nílson José Machado
Cortez
103 p., 2001
- Memória intelectual da educação brasileira*
2. ed.
(Estudos CDAPH. Série Memória)
Edusf
88 p., 2002
- Modelo neoliberal e políticas educacionais.*
3. ed.
Roberto G. Bianchetti
(Questões da nossa época ; v. 56)
Cortez
119 p., 2001
- Na vida dez, na escola zero*
11. ed.
Analúcia Schliemann
David Carraher
Terezinha Carraher
Cortez
182 p., 2001
- Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*
Maria Eugênia Ianzhez
Maria Angela Nico
Alegro
166 p., 2002
- Novas faces da educação superior no Brasil*
João dos Reis Silva Jr.
Cortez
279 p., 2001
- Novos enfoques da pesquisa educacional*
4. ed.
Ivani Fazenda (Org.)
Cortez
135 p., 2001
- O direito de aprender*
Rudá Ricci
(Preal debates ; 10)
Preal
34 p., 2002
- O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*
4. ed.
Selma Garrido Pimenta
Cortez
200 p., 2001
- Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*
Libânia Nacif Xavier
(Estudos CDAPH. Série Historiografia)
Edusf
113 p., 2002

- Participação é conquista*
5. ed.
Pedro Demo
Cortez
176 p., 2001
- Pedagogia, ciência da educação?*
3. ed.
Selma Garrido Pimenta
Cortez
134 p., 2001
- Pesquisa em ciências humanas e sociais*
5. ed.
Antonio Chizzotti
Cortez
164 p., 2001
- Política e educação*
5. ed.
Paulo Freire
(Questões da nossa época ; v. 23)
Cortez
119 p., 2001
- Política educacional e educação física*
2. ed.
Lino Castellani Filho
(Coleção polêmicas do nosso tempo ; 60)
Autores Associados
93 p., 2002
- Políticas públicas*
(Infância e adolescência)
Editora da UFMG
142 p., 2002
- Políticas públicas de educação superior:*
propostas dos governos estaduais
Associação Brasileira de Mantenedoras de
Ensino Superior
95 p., 2002
- Práticas interdisciplinares na escola*
7. ed.
Ivani Fazenda (Org.)
Cortez
147 p., 2001
- Qual compromisso político? Ensaio sobre*
a educação brasileira pós-ditadura
Paolo Nosella
(Estudos CDAPH. Série História & Ciências
Sociais)
Edusf
174 p., 2002
- Recursos públicos em educação*
Nicholas Davies
(Debates ; 9)
Preal
44 p., 2002
- Redefinindo a relação entre o professor e a*
universidade: emprego público nas institui-
ções federais de ensino?
(Coleção O que se pensa na Colina ; v. 1)
UnB
136 p., 2002
- Reflexões sobre alfabetização*
24. ed.
Emilia Ferreiro
(Questões da nossa época ; v. 14)
Cortez
104 p., 2001
- Repensando a leitura na escola: um outro*
mosaico
3. ed.
Maurício da Silva
Eduff
162 p., 2002
- Saúde da criança*
(Infância e adolescência)
Editora da UFMG
122 p., 2002
- Sociologia da educação*
Sonia M. Portella Kruppa
(Coleção Magistério 2º Grau. Série Forma-
ção do Professor)
Cortez
157 p., 2001

Este índice refere-se às matérias do volume 81 (números 197, 198 e 199) 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.

(interna e externa), Avaliação escolar

LOCATELLI, Iza. Avaliação escolar no contexto de novas competências. RBEP, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

Academia

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Administrador

MORAES, Ana Shirley de França; LIMA, João Marcelo Pereira. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. RBEP, v. 81, n. 199, p. 464-477, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

adultos, Educação de

LOURENÇO FILHO [Manuel Bergström]. O problema da educação de adultos. RBEP, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000. Seção: Segunda Edição.

aleatórios permanentes, Números

RIETHER, Marcus M.; RAUTER, Raíssa. A metodologia de amostragem do Saeb. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.

Alfabetização

MARTINS, Alice Fátima. O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 284-298, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

alternativo, Paradigma

NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. A Geometria via ambiente Logo. RBEP, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Ambiente de aprendizagem

NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. A Geometria via ambiente Logo. RBEP, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Ambiente Logo

NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. A Geometria via ambiente Logo. RBEP, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Amostragem sequencial de Poisson

RIETHER, Marcus M.; RAUTER, Raíssa. A metodologia de amostragem do Saeb. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.

Amostras complexas

RIETHER, Marcus M.; RAUTER, Raíssa. A metodologia de amostragem do Saeb. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.

amostras, Coordenação de

RIETHER, Marcus M.; RAUTER, Raíssa. A metodologia de amostragem do Saeb. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.

analfabetismo, Taxa de

PINTO, José Marcelino de Rezende; BRANT, Liliãne Lúcia Nunes de Aranha Oliveira; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PASCOM, Ana Roberta Pati. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. RBEP, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Seção: Avaliação.

Análise crítica

LOURENÇO FILHO, M. B.; HILDEBRAND, Armando. São necessários os exames escolares? RBEP, v. 81, n. 198, p. 342-346, maio/ago. 2000. Seção: Segunda Edição.

Análise de dados

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. RBEP, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Androcentrismo

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Anísio Teixeira

NUNES, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971). RBEP, v. 81, n. 197, p. 154-166, jan./abr. 2000. Seção: Cibec.

aprendizagem, Ambiente de

NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. A Geometria via ambiente Logo. RBEP, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Aprovação

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. RBEP, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Arquitetura escolar

MOUSSATCHE, Helena; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Arquitetura escolar: imagens e representações. RBEP, v. 81, n. 198, p. 299-315, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

automática, Promoção

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. RBEP, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Autonomia

SILVA, Gildemarks Costa. A relação educação, ciência e interdisciplinaridade. RBEP, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez. 2000. Seção: Estudos

Avaliação

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. RBEP, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Avaliação da escola

Censo escolar. RBEP, v. 81, n. 199, p. 525-567, set./dez. 2000. Seção: Estatística.

Avaliação educacional

LOCATELLI, Iza. Avaliação escolar no contexto de novas competências. RBEP, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

Avaliação escolar (interna e externa)

LOCATELLI, Iza. Avaliação escolar no contexto de novas competências. RBEP, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

Avaliação processual

CALDEIRA, Elisabeth; KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira; VASCONCELLOS, Cristhiano Bossardi de. Constituinte a avaliação processual no curso de Economia pelo Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 81, n. 198, p. 347-365, maio/ago. 2000. Seção: Avaliação.

avaliação, Sistema de

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) na vertente da avaliação do rendimento escolar. RBEP, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

avaliações, Uso de

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) na vertente da avaliação do rendimento escolar. RBEP, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

Base cultural

MORAES, Ana Shirley de França; LIMA, João Marcelo Pereira. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na

formação das competências e habilidades do administrador. RBEP, v. 81, n. 199, p. 464-477, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Bibliometria (Ciência da Informação)

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974). RBEP, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Biografia

NUNES, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971). RBEP, v. 81, n. 197, p. 154-166, jan./abr. 2000. Seção: Cibec.

Brasil Colônia

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Imagens de vilas e cidades do Brasil Colonial: recursos para a renovação do ensino de História e Geografia do Brasil*. RBEP, v. 81, n. 198, p. 366-379, maio/ago. 2000. Seção: Cibec.

Brasil, História da educação no

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; COSTA, Mônica Baptista da Costa; CRUZ, Priscilla Rangel. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Brasil, História do

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Imagens de vilas e cidades do Brasil Colonial: recursos para a renovação do ensino de História e Geografia do Brasil*. RBEP, v. 81, n. 198, p. 366-379, maio/ago. 2000. Seção: Cibec.

Brasil, Pesquisa educacional no

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974). RBEP, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974). RBEP, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

brasileiro de ensino, Sistema

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Capitalismo

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Quando as diferenças são um "problema"? RBEP, v. 81, n. 197, p. 64-75, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Cartografia histórica

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Imagens de vilas e cidades do Brasil Colonial: recursos para a renovação do ensino de História e Geografia do Brasil*. RBEP, v. 81, n. 198, p. 366-379, maio/ago. 2000. Seção: Cibec.

Catequese jesuítica

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Infância, catequese e aculturação no Brasil no século 16. RBEP, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Censo

Censo do professor 1997. RBEP, v. 81, n. 199, p. 568-580, set./dez. 2000. Seção: Estatística.

Censo escolar

Censo escolar. RBEP, v. 81, n. 199, p. 525-567, set./dez. 2000. Seção: Estatística.

Centro de Formação de Professores

PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira. A formação

dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Ciclos

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. RBEP, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

cidadã, Educação

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Cidadania

ALMEIDA, Jane Soares de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. RBEP, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. Desafios de uma rádio universitária diante do compromisso com a educação e a cidadania. RBEP, v. 81, n. 199, p. 478-490, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Ciência

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

SILVA, Gildemarks Costa. A relação educação, ciência e interdisciplinaridade. RBEP, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez. 2000. Seção: Estudos

Comparação

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma

Viviana. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Competências

LOCATELLI, Iza. Avaliação escolar no contexto de novas competências. RBEP, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

complexas, Amostras

RIETHER, Marcus M.; RAUTER, Raíssa. A metodologia de amostragem do Saeb. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.

conceitos de produção, Novos

PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

contexto, História e

LIMA, Anna Paula Brito. A teoria sociohistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. RBEP, v. 81, n. 198, p. 219-228, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

continuada, Progressão

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. RBEP, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Coordenação de amostras

RIETHER, Marcus M.; RAUTER, Raíssa. A metodologia de amostragem do Saeb. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.

Crianças indígenas

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Infância, catequese e aculturação no Brasil no século 16. RBEP, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Criatividade

NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. A Geometria via ambiente Logo. RBEP, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000. Seção: Estudos. crítica, Análise

LOURENÇO FILHO, M. B.; HILDEBRAND, Armando. São necessários os exames escolares? RBEP, v. 81, n. 198, p. 342-346, maio/ago. 2000. Seção: Segunda Edição.

crítica, Teoria

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Cultura do narcisismo e educação. RBEP, v. 81, n. 197, p. 40-49, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Cultura

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. Desafios de uma rádio universitária diante do compromisso com a educação e a cidadania. RBEP, v. 81, n. 199, p. 478-490, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

cultural, Base

MORAES, Ana Shirley de França; LIMA, João Marcelo Pereira. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. RBEP, v. 81, n. 199, p. 464-477, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

cultural, Dominação

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Infância, catequese e aculturação no Brasil no século 16. RBEP, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

dados, Análise de

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. RBEP, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Desenho reproduzido

MARTINS, Alice Fátima. O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 284-298, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Desigualdades regionais

PINTO, José Marcelino de Rezende; BRANT, Liliãne Lúcia Nunes de Aranha Oliveira; SAMPAIO, Carlos

Eduardo Moreno; PASCOS, Ana Roberta Pati. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. RBEP, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Seção: Avaliação.

Diálogo em família

SZYMANSKI, Heloísa. A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Diferenças

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Quando as diferenças são um "problema"? RBEP, v. 81, n. 197, p. 64-75, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Discriminação

YANNOULAS, Sílvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Dominação cultural

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Infância, catequese e aculturação no Brasil no século 16. RBEP, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

econômica, Processos de homogeneização

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Quando as diferenças são um "problema"? RBEP, v. 81, n. 197, p. 64-75, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Educação

ALMEIDA, Jane Soares de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. RBEP, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Cultura do narcisismo e educação. RBEP, v. 81, n. 197, p. 40-49, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. Desafios de uma rádio universitária diante do compromisso com a educação e a cidadania. RBEP, v. 81, n. 199, p. 478-490, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

GARCEZ, Lucília. A leitura na vida contemporânea. RBEP, v. 81, n. 199, p. 581-587, set./dez. 2000. Seção: Cibec.

- LAUDARES, João Bosco; RIBEIRO, Shirlene. Trabalho e formação do engenheiro. RBEP, v. 81, n. 199, p. 491-500, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- LIMA, Anna Paula Brito. A teoria socioistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. RBEP, v. 81, n. 198, p. 219-228, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- ROSSO, Ademir José; MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 50-63, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.
- SILVA, Gildemarks Costa. A relação educação, ciência e interdisciplinaridade. RBEP, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez. 2000. Seção: Estudos

Educação cidadã

- OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Educação de adultos

- LOURENÇO FILHO [Manuel Bergström]. O problema da educação de adultos. RBEP, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000. Seção: Segunda Edição.

Educação escolar indígena

- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

educação no Brasil, História da

- CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; COSTA, Mônica Baptista da Costa; CRUZ, Priscilla Rangel. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Educação permanente

- TRIGUEIRO, Durmeval. Um novo mundo, uma nova educação. RBEP, v. 81, n. 199, p. 501-510, set./dez. 2000. Seção: Segunda Edição.

Educação superior

- OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

educação, Família e

- SZYMANSKI, Heloísa. A família como um locus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

educação, Financiamento da

- CARNIELLI, Beatrice Laura. O dispêndio com a instrução elementar no Império. RBEP, v. 81, n. 197, p. 26-39, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

educação, Fins da

- LOURENÇO FILHO [Manuel Bergström]. O problema da educação de adultos. RBEP, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000. Seção: Segunda Edição.

educação, História da

- CARNIELLI, Beatrice Laura. O dispêndio com a instrução elementar no Império. RBEP, v. 81, n. 197, p. 26-39, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

educação, Mudanças em

- MORAES, Ana Shirley de França; LIMA, João Marcelo Pereira. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. RBEP, v. 81, n. 199, p. 464-477, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

educação, Psicanálise e

- BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Cultura do narcisismo e educação.

RBEP, v. 81, n. 197, p. 40-49, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

educacionais, Indicadores

PINTO, José Marcelino de Rezende; BRANT, Liliâne Lúcia Nunes de Aranha Oliveira; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PASCUM, Ana Roberta Pati. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. RBEP, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Seção: Avaliação.

educacionais, Inovações

ROSSO, Ademir José; MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 50-63, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

educacional no Brasil, Pesquisa

ALVARENGA, Lúcia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974). RBEP, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

educacional, Avaliação

LOCATELLI, Iza. Avaliação escolar no contexto de novas competências. RBEP, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

educacional, Epistemologia

SILVA, Gildemarks Costa. A relação educação, ciência e interdisciplinaridade. RBEP, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez. 2000. Seção: Estudos

educacional, Política

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

educativa da família, Função

SZYMANSKI, Heloísa. A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Engenheiro

LAUDARES, João Bosco; RIBEIRO, Shirlene. Trabalho e formação do engenheiro. RBEP, v. 81, n. 199, p. 491-500, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Ensino

GARCEZ, Lucília. A leitura na vida contemporânea. RBEP, v. 81, n. 199, p. 581-587, set./dez. 2000. Seção: Cibec.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Por que investir em pesquisa qualitativa? RBEP, v. 81, n. 197, p. 109-115, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

enino, Expansão do

TRIGUEIRO, Durmeval. Um novo mundo, uma nova educação. RBEP, v. 81, n. 199, p. 501-510, set./dez. 2000. Seção: Segunda Edição.

ensino de Matemática, História do

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; COSTA, Mônica Baptista da Costa; CRUZ, Priscilla Rangel. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Ensino de primeiro grau

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos? RBEP, v. 81, n. 198, p. 189-208, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Ensino superior

TRIGUEIRO, Durmeval. Um novo mundo, uma nova educação. RBEP, v. 81, n. 199, p. 501-510, set./dez. 2000. Seção: Segunda Edição.

ensino, Sistema brasileiro de

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Epistemologia

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Epistemologia educacional

SILVA, Gildemarks Costa. A relação educação, ciência e interdisciplinaridade. RBEP, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez. 2000. Seção: Estudos

escola, Avaliação da

Censo escolar. RBEP, v. 81, n. 199, p. 525-567, set./dez. 2000. Seção: Estatística.

escola, Representação social de

MOUSSATCHE, Helena; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Arquitetura escolar: imagens e representações. RBEP, v. 81, n. 198, p. 299-315, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

escolar (interna e externa), Avaliação

LOCATELLI, Iza. Avaliação escolar no contexto de novas competências. RBEP, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

escolar indígena, Educação

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

escolar, Arquitetura

MOUSSATCHE, Helena; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Arquitetura escolar: imagens e representações. RBEP, v. 81, n. 198, p. 299-315, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

escolar, Censo

Censo escolar. RBEP, v. 81, n. 199, p. 525-567, set./dez. 2000. Seção: Estatística.

escolar, Fracasso

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. RBEP, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

escolar, Rendimento

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na vertente da avaliação do rendimento escolar. RBEP, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

escolares, Trabalhos

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos? RBEP, v. 81, n. 198, p. 189-208, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

escritos, Exercícios

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos? RBEP, v. 81, n. 198, p. 189-208, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Estudos de gênero

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199 p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Estudos Pedagógicos, Revista Brasileira de

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974). RBEP, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Euclides Roxo

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; COSTA, Mônica Baptista da Costa; CRUZ, Priscilla Rangel. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Exame

LOURENÇO FILHO, M. B.; HILDEBRAND, Armando. São necessários os exames escolares? RBEP, v. 81, n. 198, p. 342-346, maio/ago. 2000. Seção: Segunda Edição.

Exercícios escritos

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos? RBEP, v. 81, n. 198, p. 189-208, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Expansão do ensino

TRIGUEIRO, Durmeval. Um novo mundo, uma nova educação. RBEP, v. 81, n. 199, p. 501-510, set./dez. 2000. Seção: Segunda Edição.

externa), Avaliação escolar (interna e
LOCATELLI, Iza. Avaliação escolar no contexto de novas competências. RBEP, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

Família e educação

SZYMANSKI, Heloísa. A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

família, Diálogo em

SZYMANSKI, Heloísa. A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

família, Função educativa da

SZYMANSKI, Heloísa. A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Feminismo

ALMEIDA, Jane Soares de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. RBEP, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

YANNOULAS, Sílvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Financiamento da educação

CARNIELLI, Beatrice Laura. O dispêndio com a instrução elementar no Império. RBEP, v. 81, n. 197, p. 26-39, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Fins da educação

LOURENÇO FILHO [Manuel Bergström]. O problema da educação de adultos. RBEP, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000. Seção: Segunda Edição.

Formação de leitores

GARCEZ, Lucília. A leitura na vida contemporânea. RBEP, v. 81, n. 199, p. 581-587, set./dez. 2000. Seção: Cibec.

Formação de professores

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

MARTINS, Alice Fátima. O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 284-298, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

ROSSO, Ademir José; MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 50-63, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Formação de Professores, Centro de

PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Formação profissional

MORAES, Ana Shirley de França; LIMA, João Marcelo Pereira. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. RBEP, v. 81, n. 199, p. 464-477, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Formação técnica

TRIGUEIRO, Durmeval. Um novo mundo, uma nova educação. RBEP, v. 81, n. 199, p. 501-510, set./dez. 2000. Seção: Segunda Edição.

Fracasso escolar

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. RBEP, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Função educativa da família

SZYMANSKI, Heloísa. A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Funções psicológicas

LIMA, Anna Paula Brito. A teoria socioistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. RBEP, v. 81, n. 198, p. 219-228, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

gênero, Estudos de

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Geometria

NASCIMENTO, Raimundo Benedito. A Geometria via ambiente Logo. RBEP, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Globalização

PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Habilidades

LOCATELLI, Iza. Avaliação escolar no contexto de novas competências. RBEP, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

História da educação

CARNIELLI, Beatrice Laura. O dispêndio com a instrução elementar no

Império. RBEP, v. 81, n. 197, p. 26-39, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

História da educação no Brasil

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; COSTA, Mônica Baptista da Costa; CRUZ, Priscilla Rangel. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

História do Brasil

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Imagens de vilas e cidades do Brasil Colonial*: recursos para a renovação do ensino de História e Geografia do Brasil. RBEP, v. 81, n. 198, p. 366-379, maio/ago. 2000. Seção: Cibec.

História do ensino de Matemática

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; COSTA, Mônica Baptista da Costa; CRUZ, Priscilla Rangel. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

História e contexto

LIMA, Anna Paula Brito. A teoria socioistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. RBEP, v. 81, n. 198, p. 219-228, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

histórica, Cartografia

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Imagens de vilas e cidades do Brasil Colonial*: recursos para a renovação do ensino de História e Geografia do Brasil. RBEP, v. 81, n. 198, p. 366-379, maio/ago. 2000. Seção: Cibec.

homogeneização econômica,

Processos de

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Quando as diferenças são um "problema"? RBEP, v. 81, n. 197, p. 64-75, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

humanidades, Tecnologia e

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO,

Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Ideologia

BUKOWITZ, Natércia de Souza Lima. Desafios de uma rádio universitária diante do compromisso com a educação e a cidadania. RBEP, v. 81, n. 199, p. 478-490, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Indicadores educacionais

PINTO, José Marcelino de Rezende; BRANT, Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PASCUM, Ana Roberta Pati. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. RBEP, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Seção: Avaliação.

indígena, Educação escolar

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

indígenas, Crianças

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Infância, catequese e aculturação no Brasil no século 16. RBEP, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

indígenas, Povos

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

indigenista, Legislação

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Inovações educacionais

ROSSO, Ademir José; MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modernismo educacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 50-63, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

integração, Sistematização e

CALDEIRA, Elisabeth; KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira; VASCONCELLOS, Cristhiano Bossardi de. Constituinte a avaliação processual no curso de Economia pelo Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 81, n. 198, p. 347-365, maio/ago. 2000. Seção: Avaliação.

Interdisciplinaridade

SILVA, Gildemarks Costa. A relação educação, ciência e interdisciplinaridade. RBEP, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez. 2000. Seção: Estudos

jesuítica, Catequese

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Infância, catequese e aculturação no Brasil no século 16. RBEP, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Legislação indigenista

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

leitores, Formação de

GARCEZ, Lucília. A leitura na vida contemporânea. RBEP, v. 81, n. 199, p. 581-587, set./dez. 2000. Seção: Cibec.

leitura, Procedimentos de

GARCEZ, Lucília. A leitura na vida contemporânea. RBEP, v. 81, n. 199, p. 581-587, set./dez. 2000. Seção: Cibec.

Logo, Ambiente

NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. A Geometria via ambiente Logo. RBEP, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Matemática, História do ensino de

CARVALHO, João Bosco Pitombeira

de; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; COSTA, Mônica Baptista da Costa; CRUZ, Priscilla Rangel. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Mensuração

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. RBEP, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Metodologia pedagógica

NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. A Geometria via ambiente Logo. RBEP, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Modelos universitários

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Mudanças em educação

MORAES, Ana Shirley de França; LIMA, João Marcelo Pereira. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. RBEP, v. 81, n. 199, p. 464-477, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Mulheres

ALMEIDA, Jane Soares de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. RBEP, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Narcisismo

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Cultura do narcisismo e educação. RBEP, v. 81, n. 197, p. 40-49, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Novos conceitos de produção

PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Números aleatórios permanentes

RIETHER, Marcus M.; RAUTER, Raíssa. A metodologia de amostragem do Saeb. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.

Paradigma alternativo

NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. A Geometria via ambiente Logo. RBEP, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

pedagógica, Metodologia

NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. A Geometria via ambiente Logo. RBEP, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Pedagógicos, Revista Brasileira de Estudos

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974). RBEP, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Periódicos – estudos

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974). RBEP, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

permanente, Educação

TRIGUEIRO, Durmeval. Um novo mundo, uma nova educação. RBEP, v. 81, n. 199, p. 501-510, set./dez. 2000. Seção: Segunda Edição.

permanentes, Números aleatórios

RIETHER, Marcus M.; RAUTER, Raíssa. A metodologia de amostragem do Saeb. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.

Pesquisa educacional no Brasil

ALVARENGA, Lúcia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974). RBEP, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Pesquisa qualitativa

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Por que investir em pesquisa qualitativa? RBEP, v. 81, n. 197, p. 109-115, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Poder

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Poisson, Amostragem sequencial de

RIETHER, Marcus M.; RAUTER, Raíssa. A metodologia de amostragem do Saeb. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.

Política educacional

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Povos indígenas

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

primeiro grau, Ensino de

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos? RBEP, v. 81, n. 198, p. 189-208, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Procedimentos de leitura

GARCEZ, Lucília. A leitura na vida contemporânea. RBEP, v. 81, n. 199, p. 581-587, set./dez. 2000. Seção: Cibec.

Processos de homogeneização econômica

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Quando as diferenças são um "problema"? RBEP, v. 81, n. 197, p. 64-75, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

processual, Avaliação

CALDEIRA, Elisabeth; KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira; VASCONCELLOS, Cristhiano Bossardi de. Constituindo a avaliação processual no curso de Economia pelo Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 81, n. 198, p. 347-365, maio/ago. 2000. Seção: Avaliação.

produção, Novos conceitos de

PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

professor, Remuneração do

Censo do professor 1997. RBEP, v. 81, n. 199, p. 568-580, set./dez. 2000. Seção: Estatística.

Professores, Centro de Formação de

PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

professores, Formação de

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

MARTINS, Alice Fátima. O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 284-298, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira. A formação dos formadores em face dos novos

conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

ROSSO, Ademir José; MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 50-63, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

profissional, Formação

MORAES, Ana Shirley de França; LIMA, João Marcelo Pereira. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. RBEP, v. 81, n. 199, p. 464-477, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Progressão continuada

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. RBEP, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Provão

CALDEIRA, Elisabeth; KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira; VASCONCELLOS, Cristhiano Bossardi de. Constituinte a avaliação processual no curso de Economia pelo Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 81, n. 198, p. 347-365, maio/ago. 2000. Seção: Avaliação.

Psicanálise e educação

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Cultura do narcisismo e educação. RBEP, v. 81, n. 197, p. 40-49, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

psicológicas, Funções

LIMA, Anna Paula Brito. A teoria sociohistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. RBEP, v. 81, n. 198, p. 219-228, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Qualificação

LAUDARES, João Bosco; RIBEIRO, Shirlene. Trabalho e formação do engenheiro. RBEP, v. 81, n. 199, p. 491-500, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

qualitativa, Pesquisa

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Por que investir em pesquisa qualitativa? RBEP, v. 81, n. 197, p. 109-115, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Quantificação

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. RBEP, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Rádio

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. Desafios de uma rádio universitária diante do compromisso com a educação e a cidadania. RBEP, v. 81, n. 199, p. 478-490, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

regionais, Desigualdades

PINTO, José Marcelino de Rezende; BRANT, Liliãne Lúcia Nunes de Aranha Oliveira; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PASCOS, Ana Roberta Pati. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. RBEP, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Seção: Avaliação.

Remuneração do professor

Censo do professor 1997. RBEP, v. 81, n. 199, p. 568-580, set./dez. 2000. Seção: Estatística.

Rendimento escolar

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na vertente da avaliação do rendimento escolar. RBEP, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

Repetência

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. RBEP, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Representação social de escola

MOUSSATCHE, Helena; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Arquitetura escolar:

imagens e representações. RBEP, v. 81, n. 198, p. 299-315, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Representações sociais

MOUSSATCHE, Helena; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Arquitetura escolar: imagens e representações. RBEP, v. 81, n. 198, p. 299-315, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

reproduzido, Desenho

MARTINS, Alice Fátima. O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 284-298, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974). RBEP, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Roxo, Euclides

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; COSTA, Mônica Baptista da Costa; CRUZ, Priscilla Rangel. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

sequencial de Poisson, Amostragem

RIETHER, Marcus M.; RAUTER, Raíssa. A metodologia de amostragem do Saeb. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.

Sistema brasileiro de ensino

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia - suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Sistema de avaliação

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na vertente da avaliação do rendimento escolar. RBEP, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

Sistematização e integração

CALDEIRA, Elisabeth; KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira; VASCONCELLOS, Cristhiano Bossardi de. Constituinte a avaliação processual no curso de Economia pelo Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 81, n. 198, p. 347-365, maio/ago. 2000. Seção: Avaliação.

sociais, Representações

MOUSSATCHE, Helena; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Arquitetura escolar: imagens e representações. RBEP, v. 81, n. 198, p. 299-315, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

social de escola, Representação

MOUSSATCHE, Helena; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Arquitetura escolar: imagens e representações. RBEP, v. 81, n. 198, p. 299-315, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

superior, Educação

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

superior, Ensino

TRIGUEIRO, Durmeval. Um novo mundo, uma nova educação. RBEP, v. 81, n. 199, p. 501-510, set./dez. 2000. Seção: Segunda Edição.

Taxa de analfabetismo

PINTO, José Marcelino de Rezende; BRANT, Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PASCOM, Ana Roberta

Pati. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. RBEP, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Seção: Avaliação.

técnica, Formação

TRIGUEIRO, Durmeval. Um novo mundo, uma nova educação. RBEP, v. 81, n. 199, p. 501-510, set./dez. 2000. Seção: Segunda Edição.

Tecnologia e humanidades

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Teixeira, Anísio

NUNES, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971). RBEP, v. 81, n. 197, p. 154-166, jan./abr. 2000. Seção: Cibec.

Teoria crítica

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Cultura do narcisismo e educação. RBEP, v. 81, n. 197, p. 40-49, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Trabalho

LAUDARES, João Bosco; RIBEIRO, Shirlene. Trabalho e formação do engenheiro. RBEP, v. 81, n. 199, p. 491-500, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Trabalhos escolares

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos? RBEP, v. 81, n. 198, p. 189-208, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Universidade

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Por que investir em pesquisa qualitativa? RBEP, v. 81, n. 197, p. 109-115, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

universitários, Modelos

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Urbanismo

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Imagens de vilas e cidades do Brasil Colonial*: recursos para a renovação do ensino de História e Geografia do Brasil. RBEP, v. 81, n. 198, p. 366-379, maio/ago. 2000. Seção: Cibec.

Uso de avaliações

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na vertente da avaliação do rendimento escolar. RBEP, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

- ALMEIDA, Jane Soares de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. RBEP, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.
- ALMEIDA, Virgílio A. F.; OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974). RBEP, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAZZOTTI, Tarso Bonilha; MOUSSATCHE, Helena. Arquitetura escolar: imagens e representações. RBEP, v. 81, n. 198, p. 299-315, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F.; OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- BARRADAS, Ary Vieira; PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F.; OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Cultura do narcisismo e educação. RBEP, v. 81, n. 197, p. 40-49, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.
- BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F.; OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Infância, catequese e aculturação no Brasil no século 16. RBEP, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- BRANT, Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PASCOS, Ana Roberta Pati; PINTO, José Marcelino de Rezende. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. RBEP, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Seção: Avaliação.

- BUKOWITZ, Natércia de Souza Lima. Desafios de uma rádio universitária diante do compromisso com a educação e a cidadania. RBEP, v. 81, n. 199, p. 478-490, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- CALDEIRA, Elisabeth; KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira; VASCONCELLOS, Cristhiano Bossardi de. Constituinte a avaliação processual no curso de Economia pelo Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 81, n. 198, p. 347-365, maio/ago. 2000. Seção: Avaliação.
- CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F.; OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- CARNIELLI, Beatrice Laura. O dispêndio com a instrução elementar no Império. RBEP, v. 81, n. 197, p. 26-39, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.
- CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; COSTA, Mônica Baptista da; CRUZ, Priscilla Rangel;. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos? RBEP, v. 81, n. 198, p. 189-208, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- COSTA, Mônica Baptista da; CRUZ, Priscilla Rangel; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- CRUZ, Priscilla Rangel; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; COSTA, Mônica Baptista da. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira; PEREIRA, Wally Chan. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F.; OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- ENNE, Deborah Silva; CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; COSTA, Mônica Baptista da; CRUZ, Priscilla Rangel; WERNECK, Ana Paula Lellis. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. RBEP, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. RBEP, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.
- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Infância, catequese e aculturação no Brasil no século 16. RBEP, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

- GARCEZ, Lucília. A leitura na vida contemporânea. RBEP, v. 81, n. 199, p. 581-587, set./dez. 2000. Seção: Cibec.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- HILDEBRAND, Armando; LOURENÇO FILHO, M. B. São necessários os exames escolares? RBEP, v. 81, n. 198, p. 342-346, maio/ago. 2000. Seção: Segunda Edição.
- KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira; VASCONCELLOS, Cristhiano Bossardi de, CALDEIRA, Elisabeth. Constituinte a avaliação processual no curso de Economia pelo Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 81, n. 198, p. 347-365, maio/ago. 2000. Seção: Avaliação.
- LAUDARES, João Bosco; RIBEIRO, Shirlene. Trabalho e formação do engenheiro. RBEP, v. 81, n. 199, p. 491-500, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- LENARDUZZI, Zulma Viviana; YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- LIMA, Anna Paula Brito. A teoria sociohistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas. RBEP, v. 81, n. 198, p. 219-228, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- LIMA, João Marcelo Pereira; MORAES, Ana Shirley de França. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. RBEP, v. 81, n. 199, p. 464-477, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- LOCATELLI, Iza. Avaliação escolar no contexto de novas competências. RBEP, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.
- LOURENÇO FILHO [Manuel Bergström]. O problema da educação de adultos. RBEP, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000. Seção: Segunda Edição.
- LOURENÇO FILHO, M. B.; HILDEBRAND, Armando. São necessários os exames escolares? RBEP, v. 81, n. 198, p. 342-346, maio/ago. 2000. Seção: Segunda Edição.
- MAFRA, Núbio Delanne Ferraz; ROSSO, Ademir José. Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 50-63, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.
- MARTINS, Alice Fátima. O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 284-298, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha; MOUSSATCHE, Helena; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Arquitetura escolar: imagens e representações. RBEP, v. 81, n. 198, p. 299-315, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- MORAES, Ana Shirley de França; LIMA, João Marcelo Pereira. Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador. RBEP, v. 81, n. 199, p. 464-477, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- MOUSSATCHE, Helena; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Arquitetura escolar: imagens e representações. RBEP, v. 81, n. 198, p. 299-315, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. A Geometria via ambiente Logo. RBEP, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.
- NUNES, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971). RBEP, v. 81, n. 197, p. 154-166, jan./abr. 2000. Seção: Cibec.

- OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- PASCOM, Ana Roberta Pati; PINTO, José Marcelino de Rezende; BRANT, Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. RBEP, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Seção: Avaliação.
- PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na vertente da avaliação do rendimento escolar. RBEP, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.
- PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira; PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise;. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- PINTO, José Marcelino de Rezende; BRANT, Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PASCOM, Ana Roberta Pati. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. RBEP, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Seção: Avaliação.
- RAUTER, Raíssa; RIETHER, Marcus M. A metodologia de amostragem do Saeb. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.
- RÉGNIER, Jean-Claude; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. RBEP, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.
- REIS FILHO, Nestor Goulart. *Imagens de vilas e cidades do Brasil Colonial: recursos para a renovação do ensino de História e Geografia do Brasil*. RBEP, v. 81, n. 198, p. 366-379, maio/ago. 2000. Seção: Cibec.
- RIBEIRO, Ormezinda Maria. Por que investir em pesquisa qualitativa? RBEP, v. 81, n. 197, p. 109-115, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.
- RIBEIRO, Shirlene; LAUDARES, João Bosco. Trabalho e formação do engenheiro. RBEP, v. 81, n. 199, p. 491-500, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- RIETHER, Marcus M.; RAUTER, Raíssa. A metodologia de amostragem do Saeb. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.
- ROSSO, Ademir José; MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 50-63, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.
- SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PASCOM, Ana Roberta Pati; PINTO, José Marcelino de Rezende; BRANT, Liliane Lúcia Nunes de Aranha Oliveira. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. RBEP, v. 81, n. 199, p.511-524, set./dez. 2000. Seção: Avaliação.
- SILVA, Gildemarks Costa. A relação educação, ciência e interdisciplinaridade. RBEP, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez. 2000. Seção: Estudos
- SZYMANSKI, Heloísa. A família como um *locus* educacional: perspectivas

- para um trabalho psicoeducacional. RBEP, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.
- TRIGUEIRO, Durmeval. Um novo mundo, uma nova educação. RBEP, v. 81, n. 199, p. 501-510, set./dez. 2000. Seção: Segunda Edição.
- VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Quando as diferenças são um "problema"? RBEP, v. 81, n. 197, p. 64-75, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.
- VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana; YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- VASCONCELLOS, Cristhiano Bossardi de, CALDEIRA, Elisabeth; KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Constituindo a avaliação processual no curso de Economia pelo Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 81, n. 198, p. 347-365, maio/ago. 2000. Seção: Avaliação.
- WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; COSTA, Mônica Baptista da; CRUZ, Priscilla Rangel. Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.
- YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Arquitetura escolar: imagens e representações.

MOUSSATCHE, Helena; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. RBEP, v. 81, n. 198, p. 299-315, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Avaliação escolar no contexto de novas competências.

LOCATELLI, Iza. RBEP, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

Censo do professor 1997.

RBEP, v. 81, n. 199, p. 568-580, set./dez. 2000. Seção: Estatística.

Censo escolar.

RBEP, v. 81, n. 199, p. 525-567, set./dez. 2000. Seção: Estatística.

Constituindo a avaliação processal no curso de Economia pelo Exame Nacional de Cursos (ENC).

CALDEIRA, Elisabeth; KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira; VASCONCELLOS, Cristhiano Bossardi de. RBEP, v. 81, n. 198, p. 347-365, maio/ago. 2000. Seção: Avaliação.

Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974).

ALVARENGA, Lídia. RBEP, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Cultura do narcisismo e educação.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. RBEP, v. 81, n. 197, p. 40-49, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Desafios de uma rádio universitária diante do compromisso com a educação e a cidadania.

BUKOWITZ, Natercia de Souza Lima. RBEP, v. 81, n. 199, p. 478-490, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização, O.

MARTINS, Alice Fátima. RBEP, v. 81, n. 198, p. 284-298, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

dispêndio com a instrução elementar no Império, O.

CARNIELLI, Beatrice Laura. RBEP, v. 81, n. 197, p. 26-39, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. RBEP, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional.

ROSSO, Ademir José; MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. RBEP, v. 81, n. 197, p. 50-63, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de; WERNECK, Ana Paula Lellis; ENNE, Deborah Silva; COSTA, Mônica Baptista da; CRUZ, Priscilla Rangel. RBEP, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

família como um locus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional, A.

SZYMANSKI, Heloísa. RBEP, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Feminismo e academia.

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. RBEP, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização, A.

PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira. RBEP, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Geometria via ambiente Logo, A.

NASCIMENTO, Raimundo Benedito do. RBEP, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Imagens de vilas e cidades do Brasil Colonial: recursos para a renovação do ensino de História e Geografia do Brasil.

REIS FILHO, Nestor Goulart. RBEP, v. 81, n. 198, p. 366-379, maio/ago. 2000. Seção: Cibec.

Infância, catequese e aculturação no Brasil no século 16.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. RBEP, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

leitura na vida contemporânea, A.

GARCEZ, Lucília. RBEP, v. 81, n. 199, p. 581-587, set./dez. 2000. Seção: Cibec.

lutas femininas por educação, igualdade e cidadania, As.

ALMEIDA, Jane Soares de. RBEP, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

metodologia de amostragem do Saeb, A.

RAUTER, Raíssa; RIETHER, Marcus M. RBEP, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000. Seção: Estatística.

Por que investir em pesquisa qualitativa?

RIBEIRO, Ormezinda Maria. RBEP, v. 81, n. 197, p. 109-115, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania.

OLIVEIRA, Alfredo Gontijo de; BARRETO, Francisco de Sá; CAPUZZO FILHO, Heitor; DOMINGUES, Ivan; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda; BARBOSA, Ronaldo A. N. M.; ALMEIDA, Virgílio A. F. RBEP, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

problema da educação de adultos, O.

LOURENÇO FILHO [Manuel Bergström]. RBEP, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000. Seção: Segunda Edição.

promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP, A.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. RBEP, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

Quando as diferenças são um "problema"?

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. RBEP, v. 81, n. 197, p. 64-75, jan./abr. 2000. Seção: Estudos.

relação educação, ciência e interdisciplinaridade, A.

SILVA, Gildemarks Costa. RBEP, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

São necessários os exames escolares?

LOURENÇO FILHO, M. B.; HILDEBRAND, Armando. RBEP, v. 81, n. 198, p. 342-346, maio/ago. 2000. Seção: Segunda Edição.

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na vertente da avaliação do rendimento escolar.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. RBEP, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000. Seção: Avaliação.

Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; RÉGNIER, Jean-Claude. RBEP, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos?

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. RBEP, v. 81, n. 198, p. 189-208, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

teoria sociohistórica de Vygotsky e a educação: reflexões psicológicas, A.

LIMA, Anna Paula Brito. RBEP, v. 81, n. 198, p. 219-228, maio/ago. 2000. Seção: Estudos.

Trabalho e formação do engenheiro.

LAUDARES, João Bosco; RIBEIRO, Shirlene. RBEP, v. 81, n. 199, p. 491-500, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Trajatória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971).

NUNES, Clarice. RBEP, v. 81, n. 197, p. 154-166, jan./abr. 2000. Seção: Cibec.

Um novo mundo, uma nova educação.

TRIGUEIRO, Durmeval. RBEP, v. 81, n. 199, p. 501-510, set./dez. 2000. Seção: Segunda Edição.

Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil.

PINTO, José Marcelino de Rezende; BRANT, Liliene Lúcia Nunes de Aranha Oliveira; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PASCOS, Ana Roberta Pati. RBEP, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Seção: Avaliação.

Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador.

MORAES, Ana Shirley de França; LIMA, João Marcelo Pereira. RBEP, v. 81, n. 199, p. 464-477, set./dez. 2000. Seção: Estudos.

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) tem periodicidade quadrimestral. 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 com a educação e áreas afins.

"Segunda Edição" – reedita trabalhos relevantes, que se caracterizam como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação.

"Avaliação" e "Estatística" – publicam artigos de caráter técnico sobre temas ligados às áreas de atuação do Inep, e têm como objetivo subsidiar a formulação e o processo decisório das políticas do setor.

"Cibec" – publica informes sobre as bases de dados e atividades do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec). Publica também notas sobre lançamentos editoriais e resumos das teses recebidas pelo Centro, que tratam de temas educacionais.

Na RBEP, o espaço está aberto para colaborações que incluam: 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 o pareceres emitidos, o artigo será programado para publicação ou devolvido ao autor, para reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado.

Aprovado o artigo, seu autor deverá encaminhar ao Inep uma declaração de cessação dos direitos autorais e autorização para publicação.

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 à página seguinte.

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 cinco exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

MEC/Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações

Esplanada dos Ministérios, Bloco L,
Anexo I, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 224-7092 e (61) 224-1573
Fax: (61) 224-4167

E-mail: editoria@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 deverão 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 neste Guia de Colaboradores, para disseminação na *Bibliografia Brasileira de Educação* (BBE) e na Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc).

Os artigos enviados para o *Em Aberto* e a *Série Documental* devem vir acompanhados apenas do resumo analítico para a 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, set./dez. 1998.

Ilustrações

As ilustrações devem vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Quadros, tabelas e gráficos devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Siglas

As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.



reduc

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, colocando 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 dispersa pelo texto, coloque: Inclui bibliografia.