

TÍTULO DO TRABALHO			
<b>O CARÁTER REVOLUCIONÁRIO DA PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA E O CARÁTER REACIONÁRIO DA PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA: a educação compensatória e a resignificação da marginalidade</b>			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Lúcia Valadares Sartório	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRR	Professora
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>Sob a perspectiva ontológica do ser social, pretende-se destacar a distinção entre educação e ensino, justamente para escapar do ardil posto pelo capital à classe trabalhadora, numa circunstância em que ocorre franco processo de interrupção do acesso a bens culturais elementares à humanidade, pelo recuo da oferta de escolas pelo Estado sob governos neoliberais, como através de concepções anti-humanistas que permeiam a formação dos indivíduos. Pode-se afirmar que a educação se manifesta juntamente com o processo de hominização, intrínseca ao ser social, dela emergindo processos específicos de formação. Tão logo se deu a construção de códigos linguísticos, surgiram os primeiros mecanismos para propiciar sua apropriação pela intenção e práticas específicas previamente direcionadas, modos distintos de se promover o desenvolvimento do pensamento conceitual, efetivar aproximação ou distanciamento entre indivíduo e gênero humano. A estrutura de ensino foi iniciada na <i>Roma Antiga</i> com a instituição de escolas públicas, adquiriu relevância com o advento do Renascimento e do Iluminismo. Em decorrência do processo de industrialização e da luta contumaz dos movimentos sociais para se obter acesso a escola pública e gratuita, alçou aprimoramento e expansão no decorrer do século XIX até meados do século XX. Silenciosamente, entretanto, neste início do século XXI, as classes dominantes impõem sobre a sociedade um processo de privatização do ensino e interrupção de diversas práticas culturais e educativas, para substituí-las efetivamente por processos de adaptação ao sistema vigente, interrupção da individuação, dilemas que só poderão ser superados no enfrentamento de classes e projeto emancipatório</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes			

## ESPECIFICIDADE DO ENSINO: PROCESSO DE HOMINIZAÇÃO E RESISTÊNCIA

Lúcia Ap. Valadares Sartório<sup>1</sup>

Atravessamos um período de acentuado mascaramento das contradições sociais, dado pelos diferentes movimentos de ideias difundidos pelas classes dominantes, concomitantemente a um maior controle sobre as esferas da atividade humana, especialmente no que diz respeito à educação, condição que dificulta a compreensão plena da orgânica regente do *status quo*.

Nesse contexto, consideramos relevante debater a educação, com atenção especial sobre o ensino, por se constituir num conjunto de procedimentos sistematizado e exercer papel determinante na formação do indivíduo desde os tempos mais longínquos das civilizações, justamente por se manifestar demasiadamente fragilizado no atual contexto socioeconômico, diante do acentuado processo de privatização, cuja consequência mais evidente é o recuo da oferta de escolas pelo Estado, sob governos neoliberais.

A argumentação central desta comunicação se concentrará na defesa do ensino como elemento primordial ao acesso de bens culturais elementares à humanidade e resgate do processo civilizatório, evidenciando sua construção no decorrer da história como fator de desenvolvimento humano. Para amparar esta tentativa, buscamos referências no pensamento de Georg Lukács no que se refere à pesquisa social e a compreensão do processo histórico, procurando apreender a totalidade como alternativa e resistência ao excessivo grau de estranhamento imposto sobre o indivíduo. A argumentação é desenvolvida em cinco partes: a primeira repõe reflexões de Georg Lukács, nas quais fundamenta *o processo de constituição do ser social*; o segundo item trata da *constituição do signo à estrutura de ensino*, ressaltando alguns fatores que influenciaram na sistematização do ensino; o terceiro item expõe *a luta pela expansão do ensino público*, realizada pelas classes populares; o quarto item destaca *a ampliação da oferta do ensino público ao período de decadência com o neoliberalismo*, por governos alinhados à nova ordem mundial; e no quinto item o *ensino* é ressaltado como *como meio de desenvolvimento do pensamento conceitual e da própria individualidade* busca-se fundamentar sua relevância e papel determinante no processo de hominização e desenvolvimento do indivíduo, destacando seu papel humanizador.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, professora do Instituto de Educação/UFRuralRJ.

### *O processo de constituição do ser social*

Georg Lukács, um dos mais vigorosos pensadores marxistas do século XX, sinaliza alternativas ao enfrentamento de problemas cruciais à humanidade, no resgate da categoria de totalidade presente no pensamento de Marx – o que repõe a compreensão do processo histórico e do próprio desenvolvimento do ser social –, como a reflexão dos procedimentos metodológicos que de fato propiciam compreensão efetiva da realidade. Para o filósofo, o procedimento mais seguro a ser percorrido é o da pesquisa genética, pois “devemos tentar pesquisar as relações nas suas formas fenomênicas iniciais e ver em que condições estas formas fenomênicas podem tornar-se cada vez mais complexas e mediatizadas” (HOLZ; KOFLER; ABENDROTH, 1969, p. 13). O que Lukács indica para melhor compreensão da realidade é a necessidade de se partir de fenômenos originários para alcançar a compreensão de fenômenos mais complexos, isto é, a partir da vida cotidiana até “encontrar os diversos graus e as diversas conexões no seu interior” (HOLZ; KOFLER; ABENDROTH, 1969, p. 15).

Para o filósofo, em última instância, o que estava posto para o próprio Marx era a identificação das categorias como formas e determinações da existência. Georg Lukács resgata no pensamento de Marx o princípio fundamental de que

Todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto: Isso conduz a duas consequências fundamentais. Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: “formas do existir, determinações da existência” (LUKACS, 2009, p. 2).

Nas palavras de Lukács, “o animal transformado em homem através do trabalho”, é o ser que da resposta na medida em que transforma seus carecimentos em perguntas com vista a satisfazê-los, expressão da própria consciência que intervém na atividade, aprimora e recria, transforma e é transformado, no processo de desenvolvimento social.

Em tal processo – de compreensão e intervenção sobre a natureza e produção material –, a educação aparece como mecanismo imediato ao enlaçamento entre membros do grupo, como elo vital de transmissão dos conhecimentos adquiridos, e garantia de sobrevivência em meio ao desconhecido, atividade que se desenvolve em diferentes povos e regiões distintas. Assim como a arte e o trabalho, a educação manifesta-se como determinação da existência, como práxis mediatizada por um entendimento do mundo.

Lukács ressalta, entretanto, que “a práxis postula por si só, necessariamente, uma imagem de mundo com a qual possa harmonizar-se e a partir da qual a totalidade das atividades vitais produz um contexto pleno de sentido” (2012, p. 31), o que permite a elaboração de formulações teóricas em busca de respostas e intervenção na vida cotidiana.

É nessa perspectiva que o ensino desponta como alternativa imprescindível ao aprimoramento da práxis e desenvolvimento social e, assim, constituído como atividade específica de formação. Ainda que entrelaçado à conformação da lógica societária, propicia o delineamento da individualidade como ser singular e genérico, contribui à expansão da subjetividade e reflexão sobre a escolha de alternativas.

#### *Da construção do signo à estruturação do ensino*

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que a educação se manifesta juntamente com o processo de hominização, intrínseca ao ser social, dela emergindo processos específicos de formação. O historiador liberal Luzuriaga, valendo-se de restos e produtos pré-históricos, análise sobre a vida dos povos primitivos com as atuais, destaca os marcos que delineiam a relação entre educação e cultura e sua inserção no próprio desenvolvimento histórico da humanidade, através do qual busca visualizar a realidade humana desde princípio de sua formação até o presente momento. Nesta perspectiva, considera que

(...) a história da cultura se refere antes aos produtos da mente do homem, tais como manifestam na arte técnica, na ciência, na moral ou na religião e em suas instituições correspondentes. A educação é uma dessas manifestações culturais; e também tem sua história (LUZURIAGA, 1983, p. 1).

O autor destaca dois fatores relevantes derivados da educação: de um lado, é gerada por uma ação intencional e sistemática voltada para o desenvolvimento do indivíduo, de outro, um conjunto de ações abrangentes, através das quais ocorre a transmissão do legado cultural de uma sociedade a gerações futuras, meio fundamental de sobrevivência humana que existe desde os tempos primórdios da humanidade.

No campo do pensamento marxiano, Ernst Fischer já assinalara que no processo de desenvolvimento do trabalho, da ampliação do conhecimento sobre a natureza – no qual ocorreu a laboração e transformação de matérias primas –, alterando-a para dar forma humana, mas excepcionalmente, atender necessidades primordiais à sua sobrevivência. É no processo de aprimoramento do trabalho, da expansão da atividade sobre a natureza que a

linguagem é construída genuinamente como elemento de expressão e comunicação, “Somente no trabalho e através do trabalho é que seres vivos passam a ter muito a dizer uns aos outros. A linguagem surgiu juntamente com os instrumentos” (FISCHER, 1977, p. 30). É em meio ao processo de laboração de ferramentas de trabalho, de utensílios, de estreita relação com a natureza que a linguagem se faz na representação de sons, “imitando a natureza tanto quanto era possível em sons... era uma pantomina em que o corpo e os gestos colaboravam” (Herder *apud* Fischer, 1977, p. 31), processo em que a palavra é construída contendo significante e significado:

Embora a palavra se tivesse tornado um signo (não mais uma simples expressão ou imitação), uma pluralidade de conceitos, cabia dentro desse signo. Só gradualmente veio a ser atingida a pura abstração. (...) Herder lembra que os árabes tinham cinquenta palavras para designar leão, duzentas para cobra, oitenta para mel e mais de mil para espada: em outras palavras, as denominações sensoriais ainda não se tinham concentrado completamente em abstrações (FISCHER, 1977, p.32).

Tão logo se deu a construção de códigos linguísticos, surgiram os primeiros mecanismos para propiciar sua apropriação pela intenção e práticas específicas previamente direcionadas, modos distintos de se promover o desenvolvimento do gênero humano.

Embora estreitamente imbricadas, há uma distinção considerável entre educação e ensino no campo da formação, pois relativas ao modo de sua efetivação e as possibilidades de aproximação ou distanciamento entre individualidade e generidade, como resultado de procedimentos espontâneos (educação) ou direcionados (ensino). Essa distinção se manifesta já entre os povos primitivos, quando passa a ocorrer uma atuação educativa mais direcionada,

“há nos povos primitivos uma forma de educação que constitui a chamada iniciação dos *efebos*. Mediante ela os jovens recebem, longe das famílias e dos clãs, em lugares separados, exercício muito rigoroso para inicia-los nos mistérios do clã e prepara-los para as atividades guerreiras” (LUZURIAGA, 1983, p. 15).

Jander F. Martins, ao tratar do trabalho didático nas comunidades primitivas, acaba por evidenciar a construção do ensino, o desenvolvimento desta atividade por diferentes povos na *Antiguidade*, relacionadas com o próprio nível de desenvolvimento social, que de certo modo também era guiado pela sua capacidade de estabelecer intercâmbio e dinamizar o conhecimento,

(...) embora civilizações representantes de um mesmo “Modo de Produção”, o escravista, desenvolveram-se distintamente umas das outras, enquanto formações socioculturais, evidenciando que o desenvolvimento histórico de uma dada organização social/sociedade/civilização/comunidade se dá em termos dialéticos. Outra situação concreta pode ser verificada “na vida intelectual dos romanos e

germanos, nos séc. XV e XVI, tem muitos pontos de contato com a vida intelectual dos gregos, no século VI a. C” (IDEM, IBIDEM). Como se explica esse fenômeno? Tal acontecimento explica-se devido ao fato de que, naquela época “os gregos já haviam deixado para trás a sua Antiguidade e a sua Idade Média, já viviam nos seus Tempos Modernos. Criavam, portanto, produtos intelectuais correspondentes a essa época da sua história”. (MARTINS, 2014, p. 344).

Inegavelmente, os povos gregos foram os que mais obtiveram níveis de amadurecimento e alçaram influência, não apenas em seus contemporâneos – como os romanos e árabes –, mas também em períodos posteriores, que ressoaram no Renascimento e no Iluminismo, cuja herança ecoou até meados do século XX. Os gregos introduziram diversas práticas que culminou numa estruturação do ensino com a definição de conteúdos disciplinares básicos a comporem a formação dos indivíduos. Segundo Martins,

(...) enquanto os eslavos e germanos tinham os “bardos” como forma histórica de educador (em séc. VI a. C), os gregos haviam produzido e inaugurado, a “tradição pedagógica” (CAMBI, 1999), com seus “sofistas e filósofos”, enquanto àqueles utilizavam a “epopeia e a poesia cantarolada” para educar seu povo iletrado, estes últimos já educavam seus jovens através da escrita alfabética, da retórica, da filosofia, da matemática, da dialética. Em contrapartida, esta forma histórica de educadores produzidos entre eslavos e germanos, havia surgido na Grécia Homérica centenas de anos antes (2014, p. 344).

A esse respeito, Luzuriaga traz elementos que confirmam o modo como os gregos desenvolveram uma organização que garantia a prática educativa e, especialmente para o ateniense, a educação teve um caráter mais social que estatal. Se a educação na primeira infância era oferecida pela família, a partir dos sete anos as crianças passavam a ser encaminhadas a um conjunto de atividades que demarcava um processo educativo específico,

que compreendia duas partes essenciais: a ginástica e a musical. O moço recebia a educação física do ‘pedótriba’, em campos de jogos chamados ‘palestras’; depois, passava para os ‘ginásios’, já mantidos pela cidade. Aí praticava os exercícios físicos básicos do salto, carreira, luta, dardo e disco. (...) a educação ginástica não tinha apenas aspecto físico, mas contribuía também para a formação do caráter” (LUZURIAGA, 1983, p. 39).

Luzuriaga atenta ainda para o fato de que houve altos investimentos na elevação da instrução e ampliação da vida cultural, implementação da aritmética e das letras, e introdução de novas modalidades para a música (1983, p. 41), que propiciou a transição de uma educação cavalheiresca para uma educação humanista.

O mesmo processo ocorreu na *Roma Antiga*, cujas experiências resultaram na organização e estruturação do ensino, bem como dos valores que permearam a atividade educativa. Bastante influenciados pela cultura helênica, os romanos passaram a ter interesse

pela literatura e pela educação escolar, elemento importante pela sistematização da cultura e do ensino voltado especificamente à formação de crianças e adolescentes,

A educação romana anterior, de tipo familiar, patriarcal, experimenta várias transformações. Em primeiro lugar, na organização. Os cidadãos mais ricos tiveram mestres ou preceptores privados, geralmente gregos imigrados, que lhes iniciaram os filhos na língua e na cultura helênica. Mas o decisivo é que nessa época se fundam ou se desenvolvem escolas, ainda que sempre de caráter particular. Não quer dizer que antes não houvesse escolas na República romana, mas as que havia eram esporádicas ou muito elementares. Agora as escolas se generalizam, e de duas classes: uma, em que o ensino é dado inteiramente em grego e outra, em que predomina o latim. Numa outra havia o que mais tarde foram os três graus clássicos do ensino: elementar, médio e superior (1983, p. 61).

A complexidade política e administrativa do império romano e o aprofundamento das necessidades comerciais constituiu-se num berço favorável à difusão da cultura helênica, bem como a implantação “do primeiro sistema de educação estatal” (Luzuriaga, 1983, p. 59). Esta iniciativa resultou na oferta de escolas para os romanos e todos os povos dominados, com uma estrutura que balizou as gerações futuras com a instituição de um programa de ensino (leitura, escrita, cálculo, música, gramática grega e latina, retórica e oratória etc.), níveis de ensino (elementar, médio e superior), medidas que balizaram o ensino para períodos posteriores.

#### *Renascimento: ressurgimento de escolas e do humanismo*

O Renascimento expressou o humanismo em sua amplitude e ecoou o sentido da liberdade e da própria vida dos homens: dedicaram-se ao seu próprio desenvolvimento e realização, à criação de novas formas estéticas inspiradas no ideário grego, ao fixar as bases artísticas e antropológicas do homem como construtor do seu destino. A atividade estava vivamente relacionada à produção da própria vida dos homens em sua forma subjetiva e objetiva. Engendraram um amplo movimento de ideias centrado no humanismo, na busca do alargamento pleno das subjetividades, da capacidade humana de sentir e amar, reconhecendo a educação não apenas como meio para apropriação do conhecimento, mas também como formação do caráter, isto é, como formação da interioridade e da sensibilidade. O Renascimento se constituiu num rico período em que a escola foi restituída, tornando-se também objeto de estudos e manifestação de grandes pensadores que se dedicaram ao tema, como Johann Amos Comenius, por exemplo, com sua *Didática Magna*.

Segundo Petitat (1994) e Luzuriaga (1960), a educação pública (mantida por entidades municipais e estatais e destinada à população em geral) teve início no século XVI,

momento em que se desencadearam novas perspectivas para a educação. Por isso, desde o Renascimento estava em curso um movimento filosófico que se colocava na direção da organização e expansão do ensino público, centrado na *formação integral* do homem, que implicava na apreensão das línguas, no conhecimento das ciências e a formação das virtudes<sup>2</sup>, princípios que revitalizavam a orientação dada pelos gregos em seu momento áureo de desenvolvimento social.

Esse patrimônio cultural era reservado, em grande medida, aos filhos das classes dominantes, dado o número insuficiente de escolas, mas não descartava por completo a inserção das classes populares. Como ressalta Andre Petitat, desde o início de sua formação no século XVI as escolas mantinham um programa de belas-letas direcionado, em primeiro plano, a uma elite letrada e às camadas sociais superiores, preocupadas em adquirir cultura geral (1994, p. 80). Com a revolução Francesa foi desencadeada uma luta pela expansão da escola pública e da articulação entre o ensino primário e o secundário, contraditoriamente dividida em dois movimentos: de um lado encontrava-se a corrente babovista<sup>3</sup> que defendia a criação de uma *escola única*, de outro encontrava-se aqueles que defendiam a criação de dois sistemas de ensino distintos. E nesse sentido, Petitat chama atenção para um fato importante: os primeiros segmentos a lutarem pela expansão da escola pública sob o princípio da *escola única* foram os babovistas (1994, p. 142).

No final do século XIX despontou um movimento geral imbuído dos ideais de expansão da alfabetização e quase todos os países atingidos pela industrialização haviam adotado a escola primária gratuita e obrigatória. A partir de então, as desigualdades na alfabetização entre uma região e outra, entre uma categoria e outra, passaram a reduzir-se de

---

<sup>2</sup> No Renascimento ocorreu um intenso movimento de idéias que influenciou a constituição de uma educação humanista. Alguns dos pensadores clássicos trilharam nesta direção: Comenius (1592-1670), por exemplo, sob influência do humanismo renascentista e do protestantismo, defendeu a instalação da escola nas aldeias para atender indistintamente a cada indivíduo e formar homens, antes de tudo. Esta era vista como a finalidade primordial da educação: oferecer o conhecimento de todas as coisas existentes e o domínio das artes e das línguas, a formação das virtudes e o estímulo à introspecção (para o protestante, o diálogo consigo mesmo e com Deus). A pedagogia jesuítica do *Ratio studiorum* (1599-1759) foi um veículo de difusão das humanidades: os alunos, reunidos por proximidade de idade, recebiam instrução sob um programa previamente fixado, compatível com o nível de formação em que se encontravam. Segundo Saviani (2007), os princípios da pedagogia jesuítica foram incorporados ao modelo de educação chamado de *tradicional*. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), mormente classificado como naturalista, desenvolveu seu pensamento intensamente relacionado ao humanismo. Embora pensasse a educação articulada a um projeto político de sociedade que fizesse por prevalecer a vontade geral, Rousseau defendia com vigor a formação integral do indivíduo, segundo a qual, antes de ser soldado, sacerdote ou magistrado, primeiramente era necessário aprender a ser *homem*. Por isso, a educação deveria envolver a formação física, intelectual e moral para propiciar o desenvolvimento das virtudes, da razão e dos sentimentos. Condorcet (1743-1794), defensor da instituição da escola pública, almejou uma educação que estivesse centrada no conhecimento das ciências e das artes.

<sup>3</sup> Os babovistas foram discípulos de Gracos Babeuf, enforcado em 1797 por ter escrito a carta dos Iguais e ter criticado o golpe que o Partido dos Girondinos deu sobre o povo francês ao se apossar da condução do processo revolucionário e por ter fundado o socialismo.

maneira rápida e contínua. Petitat esclarece que a França, nesse período, passou por uma pequena revolução cultural; nesse processo, o estado – sob o governo da social-democracia – obteve maior domínio sobre a escola popular e deu continuidade à divulgação dos ideais iluministas, atribuindo aos professores primários a tarefa de propagarem a República.

Diferentes associações de professores e correntes socialistas adquiriram maior inserção nas organizações operárias, fortalecendo o movimento pela escola unificada, em torno da oferta pelo Estado dos três níveis de ensino. Os agrupamentos que se empenharam na instauração da *escola única*, uma vez conquistada a neutralidade religiosa, reivindicavam a neutralidade política e ideológica, bem como almejavam ampliar a oferta da escola, unificando o ensino primário ao colégio<sup>4</sup> e ao superior e garantindo o acesso à educação a todas as classes sociais (PETITAT, 1994, p. 161).

O mesmo se pode dizer das posturas de alguns pensadores iluministas, pois o Iluminismo se constituiu num momento em que as possibilidades de realização dos indivíduos e desenvolvimento pleno da individualidade foram colocadas também como concretização dos ideais burgueses, quando imbuídos de posições progressistas. É possível afirmar que os princípios da *paideia* apareceram entre os pensadores iluministas na medida em que tomaram como parâmetro para produção de suas obras o movimento renascentista. Segundo Garin. “D’Alambert, ao apresentar, em 1751, a *Enciclopédia*, agradecia ao Renascimento italiano por ter dado à humanidade, ‘as ciências (...) as belas artes e o bom gosto, e inúmeros modelos de perfeição’” (1991, p. 16), e desse modo, o que se estabelece como objetivo são a própria realização humana e o desenvolvimento da individualidade.

#### *A luta pela expansão do ensino público:*

Na mesma direção de Petitat e Luzuriaga, Lucília Machado (1991) afirma que já a partir do século XIX, quando o sistema de instrução popular passou a ser constituído na maioria das nações ocidentais, algumas alterações passaram a ocorrer para atender aos diversos interesses sociais. Para Machado, foi nessa direção que “O movimento da *escola única*’ comandado por setores da burguesia progressista manifestou a importância destas duas dimensões (diferenciação e integração) e se propôs a dar a resposta para este dilema: visou, portanto, a regulamentar a diferença numa perspectiva integradora” (MACHADO,

---

<sup>4</sup> O colégio se referia ao ensino secundário, organizado em duas etapas: a primeira, o ginásio, no qual o estudante cursaria quatro anos, e o colegial, organizado em três anos.

1991, p. 33). Para a autora, a burguesia assumiu o movimento pela escola única para proporcionar maior integração social, mas mantendo demarcadas as diferenças sociais.

Luzuriaga aponta outras questões, ao assinalar que naquele período predominaram dois conceitos fundamentais de educação: “a escola ativa e a escola única” (1934, p. 8). Segundo o autor, os representantes da *escola ativa* – também denominado de Escola Nova<sup>5</sup> – impulsionavam-na pela concepção psicopedagógica; o movimento pela concretização da *escola única*, defendido em grande medida pelos partidários da socialdemocracia em meados do século XX, chegou a alcançar difusão em vários países europeus e se constituiu

no prolongamento do movimento de educação popular iniciado no século XVIII, de um lado, pelos reis “ilustrados” da Prússia, que criam a “escola pública”, a escola instituída, mantida e dirigida pelo Estado, e de outro pela Revolução Francesa, que concebe a “educação nacional”, isto é, a educação sem distinção de classes, a educação do povo em geral. Esse movimento se realiza plenamente no século XIX, que estabelece em definitivo a escola pública gratuita, obrigatória e nacional, em todo o mundo civilizado, e se prolonga naturalmente no século XX, que tende a ampliar essa educação além dos limites do ensino primário, de um lado com a “criação das escolas de aperfeiçoamento” para a juventude proletária, de modo parcial, e de outro com a aspiração da “escola única”, isto é, do ensino médio e superior para todos, em forma total (LUZURIAGA, 1934, p. 16).

Luzuriaga menciona a escola única e a escola ativa como dois movimentos estreitamente próximos, por terem surgidos quase que no mesmo período, e de fato, algumas vezes foi gerada a impressão de que esses movimentos estiveram entrelaçados, porque os defensores da *Escola Nova* inicialmente incorporaram em seus discursos a defesa da expansão da escola pública.

É preciso, entretanto, distinguir as linhas mestras do escolanovismo e da escola tradicional – reconhecendo-as como duas tendências centrais na educação no decorrer do século XX. É importante compreender que se tratava de dois movimentos completamente distintos e independentes, tanto pela extração social de origem como pelos objetivos traçados. O movimento pela escola única surgiu em meio às lutas realizadas pelos movimentos populares para estender direitos e garantir a todos os setores da sociedade o desenvolvimento econômico e social obtidos no final do século XIX. O pragmatismo, que está na base da Escola Nova, surgiu como uma filosofia direcionada a ratificar a ordem social vigente, procurando ajustar alguns princípios de democracia a concepção positivista de sociedade: o organismo social, o corpo orgânico produtivo. De outro lado, a luta pela escola única acabou sendo dissolvida no debate que adquiriu expressão: a oposição entre o movimento escolanovista e a escola tradicional.

---

<sup>5</sup> O movimento escolanovista, permeado pela concepção de escola ativa, foi cristalizado por pensadores como William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952) e E. Claparède (1873-1940).

*Da ampliação da oferta de ensino ao período de decadência com o neoliberalismo:*

No Brasil, ao se observar a estruturação da educação nas primeiras décadas do século XX, foram identificadas muitas contradições no que tange ao ensino que era oferecido e à abrangência do seu raio de inserção na sociedade. Os movimentos políticos que ocorreram naquele período atuaram no sentido de provocar uma ruptura com o passado para dar um novo salto rumo ao desenvolvimento econômico, pois o Brasil, em sua formação secular ancorada na atividade agroexportadora, manteve a vida social centrada no campo e subordinada aos interesses de coronéis, dos barões do café. Segundo Nagle (2001), a instauração da República em 1889 não teve consistência o suficiente para alterar o quadro econômico desenvolvido desde a Colônia. Situação que só começou a ser alterada com a interrupção do modelo econômico agrário exportador à inserção de uma economia efetivamente de base industrial, pois nos primeiros anos da República prevaleceu os interesses das elites regionais sobre os interesses públicos, e muitos estados não estavam preparados para o exercício da autonomia político-administrativa (DUARTE; TEIXEIRA, 1999). Para Beisiegel, entretanto,

A qualidade desejada resolvia-se mediante a instalação de escolas-padrão: a escola normal secundária da Capital e seus estabelecimentos modelo, na educação infantil e na secundária, os ginásios de estado e as poucas escolas superiores<sup>6</sup>. A escola de qualidade surgia como um enclave das elites no interior de um conjunto mais amplo de escolas acessíveis a setores um pouco mais amplos da população. Não obstante, Antunha conclui enfaticamente que “a história da educação em São Paulo na primeira República é, sobretudo, a história da implantação e do desenvolvimento do ensino primário – e normal – em nosso Estado”<sup>7</sup>. E essa tarefa foi inegavelmente uma empreitada do Governo do Estado. A constituição republicana estabelecia a instrução primária obrigatória e gratuita. Antunha<sup>8</sup> identifica nas elites republicanas paulistas e nos governantes dos primeiros tempos uma clara convicção sobre a obrigação do Estado na implantação dessa educação popular (BEISIEGEL, 2009, p. 5).

A partir dos anos de 1940, no estado de São Paulo, por exemplo, ocorreu um aumento considerável da oferta do número de escolas, ano a ano como realça Beisiegel

---

<sup>6</sup> Cf. Antunha, – p.55/6: “criaram-se em São Paulo naquela época duas classes de estabelecimentos de ensino destinadas a servir a dois objetivos distintos e de impossível conciliação diante das proclamadas dificuldades financeiras da administração pública: 1) as escolas modelares, destinadas a fixar o padrão a ser eventualmente seguido pelas demais, e que representavam, portanto, a realização prática, objetiva, das aspirações e dos valores elevados em matéria de ensino (...); 2) as escolas comuns, criadas em maior quantidade e com um nível às vezes bastante inferior...”.

<sup>7</sup> Antunha, idem, p. 54.

<sup>8</sup> Antunha, idem, p. 52.

(2009), atendendo a reivindicação da comunidade como também as necessidades do mercado de trabalho.

**Tabela I**  
**Número de ginásios estaduais criados no Estado de São Paulo**

Ano	Capital	Interior	Estado
Criados até 1930	1	2	3 <sup>(9)</sup>
Criados até 1940	3	38	41
Criados até 1945	10	56	66
Criados até 1950	11	159	170
Criados até 1960	92	373	465
Criados até 1962	96	465	561
Criados até 8/1971	182	637	819

Fonte: Arquivos Celso de Rui Beisiegel - 2009

Até meados dos anos oitenta são efetivadas políticas públicas de cunho social, com vistas a tender demandas e reivindicações advindas da sociedade. Com o afloramento do neoliberalismo nos anos noventa, entretanto, um novo quadro político-econômico começa a ser delineado, com o início de um processo inverso, isto é, com o fechamento ano a ano de escolas.

**Tabela II**  
**Numero de escolas fechadas no estado de São Paulo**

UF	Dependência Administrativa	Nº escolas	Nº fechadas	%
<b>Total - UF</b>		1689	1687	99.88%
SP	FEDERAL	29	28	96.55%
SP	ESTADUAL	5666	5664	99.96%
SP	MUNICIPAL	12375	12375	100.00%
SP	PRIVADA	10150	10147	99.97%
<b>Total - UF</b>		28220	28214	99.98%

Fonte: Mapa das Escolas – INEP –

<sup>9</sup> - Fernando de Azevedo menciona a existência de 5 ginásios oficiais em 1930. Cf. **A Cultura Brasileira**, Edições Melhoramentos, São Paulo, 5ª ed., 1971, p. 693: “Se eram poucas as moças que concluíam o curso de bacharelado em letras até 1930, o número delas passou a equivaler ao dos rapazes, em muitos colégios ou cursos que se abriram por todo o país e cujo número, somente em São Paulo, e, sem contar os particulares, subia de 5 em 1930 para 58 em 1940, entre ginásios mantidos pelo Estado e por municípios e cursos ginásiais anexos às escolas normais, estaduais ou municipais”. Nas tabelas, escolhi ficar com outros autores que contabilizam para esse ano somente os três ginásios oficiais estaduais então reconhecidos: o Ginásio do Estado da Capital, o Culto à Ciência de Campinas e o Ginásio do Estado de Ribeirão Preto. Fica fora das tabelas um número ainda indeterminado de escolas secundárias anexas a escolas normais estaduais e municipais e os ginásios mantidos por municípios.

Embora a segunda metade dos anos dois mil tenha manifestado acontecimentos que sinalizaram arrefecimento do neoliberalismo, o que estimulou alguns a acreditarem na hegemonia de um estado social, como Bresser-Pereira (2010), que chegou a fundamentar a passagem do Estado Democrático Liberal para o Estado Democrático Social, bem como justificar a reforma gerencial efetivada a partir dos anos oitenta como medida imprescindível ao aumento da oferta de serviços públicos à sociedade, o neoliberalismo é repostado com agressividade e profundidade.

Em tal contexto, também propagou-se a ilusão de que os direitos básicos anunciados na CF/88 e na LDB 9.394/96, estavam por fim, sendo concretizados com a garantia de acesso e permanência, o ensino público e gratuito e de qualidade. Silenciosamente, as classes dominantes impõem sobre a sociedade um processo de privatização do ensino e interrupção de diversas práticas culturais e educativas, para substituí-las efetivamente por processos de adaptação ao sistema vigente e interrupção da individualização. O que se delinea mais claramente a partir de dois mil e dez é um franco processo deliberado para extinguir direitos sociais, e impor a privatização de diferentes serviços públicos, como educação.

A década de 1980 já havia manifestado a nova filosofia liberal burguesa, sob o governo Thatcher na Inglaterra, no qual foi implementado um processo de desregulamentação que tivesse alcance global. Goodson enfatiza que, naquele contexto

Houve uma série de iniciativas estimulando a mercantilização da educação, estruturas mais rígidas de prestação de contas, um Currículo Nacional claramente especificado e uma pressão a favor da avaliação, dos exames de inspeção e o famoso foco em “padrões e não estruturas” – um engano político e linguístico sem precedentes. (...) Aqueles que não têm sucesso em um regime de padrões de qualidade são cada vez mais visivelmente estigmatizados e marginalizados. Os números da evasão escolar e da baixa frequência formam um quadro que claramente mostra a decadência de uma busca precipitada de mercadização e de reformas altamente reguladas do currículo e da avaliação (2013, p. 25).

Perceptivelmente, o ensino passou a ser destituído de seus princípios originários e desordenado em suas características elementares para atender estritamente as necessidades de mercado. Nesta nova perspectiva, o ensino passou a ser adequado às demandas de avaliação que tem como foco a comparação entre ensino privado e público, assim como a transferência dos problemas educacionais para os profissionais da educação, retirando do Estado a responsabilidade pela pífia aplicabilidade das políticas educacionais. Para Goodson,

(...) os altos níveis do capital moderno reconstituíram com sucesso e reposicionaram as relações sociais de produção. A recente circulação desregulamentada do capital pelo mundo substancialmente restringe e

reposiciona aqueles movimentos sociais que buscavam lidar com as questões de desigualdade e redistribuição. Com isso, os movimentos progressistas, os estados do bem-estar social e os sindicatos nacionais podem ser redefinidos e questionados com o apertar de um botão que leva o capital de um lócus nacional ou local para outro. O capital global, então, tem um duplo triunfo a ser comemorado: a emasculação dos movimentos sociais democráticos e igualitários no mundo ocidental e a destruição culminante dos sistemas alternativos de produção e distribuição no mundo comunista (2013, p. 25).

Os gestores do capital impõem sobre os trabalhadores um domínio muito mais intenso que em períodos anteriores, por arrefecer qualquer forma de resistência. Tais dilemas poderão ser amenizados no enfrentamento de classes e projeto emancipatório, iniciativas que retomam os princípios que permeiam o ensino, enquanto estrutura que corrobora com a formação do indivíduo como ser singular e condutor do próprio destino, como meio elementar ao desenvolvimento do pensamento conceitual-científico.

*O ensino como meio de desenvolvimento do pensamento conceitual e da própria individualidade.*

Por se constituir como ação intencional deliberada através de uma sistematização construída no decorrer da história, o ensino foi aprimorado *pari passu* ao desenvolvimento das ciências, na incorporação de novas áreas do conhecimento, objeto de estudos de diferentes pensadores que buscaram identificar suas peculiaridades no âmbito da sociabilidade. Se no século XIX Johann Herbart desenvolveu investigação sobre os avanços que o ensino proporcionava aos estudantes. No século XX, Vygotsky segue o mesmo caminho, porém procurando identificar mais acuradamente a contribuição escolar no processo de desenvolvimento dos estudantes, com especial atenção sobre a aquisição da linguagem, por desempenhar papel decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Segundo Luria, Vygotsky realizou pesquisas sobre as atividades realizadas com estudantes e processos de amadurecimento derivados desta relação. Em sua observação, determinada

(...) maneira de agrupar os objetos não se baseia em uma palavra que permeia às pessoas isolar um atributo comum e denotar uma categoria que logicamente subordina todos os objetos. O fator determinante na classificação de objetos em situações desse tipo é chamado percepção gráfica funcional ou recordação das relações da vida real entre objetos. Vygotsky descobriu que agrupar objetos de acordo com suas relações em situações reais é típico das antigas pré-escolas e escolas elementares (LURIA, 1998, 47)

O fato é que a escola proporciona a oportunidade de estimular a criança ou adolescente a enfrentar uma reflexão, a buscar respostas, superar a cotidianidade imediata

para alcançar graus mais elevados de abstração. A vivência escolar contribui para diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo, que envolve a linguagem como mecanismo necessário ao pensamento abstrato:

Uma maneira um pouco diferente de caracterizar estes resultados consiste em dizer que a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa. Quando as pessoas empregam uma situação concreta como meio de agrupar os objetos, parece que estão usando a linguagem apenas para ajuda-la a lembrar e reunir os componentes da situação prática mais do que para permitir que formulem abstrações ou generalizações. Isto gerou o problema de saber se os termos abstratos em sua linguagem, tais com “instrumento”, “receptáculo” ou “animal”, tinham, na realidade, para eles, um significado mais concreto do que para os sujeitos mais educados. A resposta revelou-se positiva (LURIA, 1998, 51).

Luria chama a atenção para o desprezo de alguns estudiosos que se dedicam a pesquisas direcionadas ao desenvolvimento do pensamento em relação aos processos de aprendizagem, pois estes estudos vêm deixando de lado a investigação sobre tais processos. Assim como Luria, Vygotsky, considera que estas tendências teóricas ocorrem de modo independente dos processos de aprendizagem que efetivamente são realizados na escola,

A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados pelos eruditos como processos autônomos que não são influenciados, de modo algum pela aprendizagem (VIGOTSKI, 2001, p. 104).

Para Vigotski, por sua vez, desde o nascimento a aprendizagem relaciona-se ao desenvolvimento, sendo a principal causa do seu desabrochar, e por isso ele se posiciona contrariamente ao pensamento de Piaget, justamente porque este considera independentes o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Mais ainda:

chega até postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos ( VIGOTSKI, 2001, p. 104).

As observações de Vigotski são relevantes, na medida em que se contrapõem a uma das posições centrais de Piaget, de que o desenvolvimento e o processo de maturação da criança antecedem o processo de aprendizagem. Mas o bielorusso atenta ainda para outra questão relevante: pelo fato de Piaget ter desenvolvido pesquisas sem levar em consideração

a importância do universo escolar sobre o desenvolvimento infantil, estas apresentam algumas falhas nos resultados. Segundo assevera, o método de Piaget

Consiste em atribuir tarefas que não apenas são completamente alheias à atividade escolar, mas que excluem também toda a possibilidade de a criança ser capaz de dar resposta exata. Um exemplo típico que ilustra os aspectos positivos e negativos desse método são as perguntas utilizadas por Piaget nas entrevistas clínicas com as crianças. Quando se pergunta a uma criança de cinco anos por que o Sol não cai, não só é evidente que ela não pode conhecer a resposta certa, ou seria um gênio, mas também que não poderia imaginar uma resposta que se aproximasse da correta. Na realidade, a finalidade de perguntas tão inacessíveis é precisamente excluir a possibilidade de se recorrer a experiência ou conhecimentos precedentes, ou seja, a de obrigar o espírito da criança a trabalhar sobre problemas completamente novos e inacessíveis, para poder estudar as tendências do seu pensamento de uma forma pura, absolutamente independente dos seus conhecimentos, da sua experiência e da sua cultura (VYGOTSKY, 2001, p. 104).

As observações que Vygotsky realiza apresenta elementos significativos sobre os procedimentos tomados por Piaget na investigação sobre o desenvolvimento infantil, que exigem de nossa parte o acesso aos relatos do pesquisador suíço. Todavia, a preocupação destacada sobre o respeito aos níveis de conhecimento e ao universo cultural das crianças demarca não apenas o ponto de partida da pesquisa, mas também a noção de que não existem as condições *a priori* dadas pelo amadurecimento bio-psicológico, senão um conhecimento prévio obtido nas relações sociais. Deste modo, o pesquisador não deve partir de conceitos universais, mas do universo cultural que permeia a formação infantil e juvenil em diferentes partes do planeta.

Os estudos de Vigotski no campo da psicologia e a interlocução com outros pensadores evidenciam exatamente os resultados positivos obtidos com os processos de aprendizagem para o desenvolvimento das crianças. Assim, destaca que

A resposta que os psicólogos ou os pedagogos puramente teóricos costumam dar é que cada aquisição particular, cada forma específica de desenvolvimento aumenta direta e uniforme as capacidades gerais. O docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio etc. – e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral. Segundo esta teoria, concentrar a capacidade de atenção na gramática latina significa melhorar a capacidade de atenção sobre qualquer outro tema. A ideia é que as palavras “precisão”, “vivacidade”, “raciocínio”, “memória”, “observação”, “concentração” etc. significam faculdades reais e fundamentais que mudam segundo o material sobre o qual trabalham, que as mudanças persistem quando estas faculdades se aplicam a outros campos, e que, portanto, se um homem aprende a fazer bem determinada coisa, em virtude de uma misteriosa conexão, conseguirá fazer bem outra coisa que carece de todo o nexos com a primeira. As faculdades intelectuais atuam independentemente da matéria sobre a qual operam, e o desenvolvimento de uma destas faculdades levaria necessariamente ao desenvolvimento das outras (VYGOTSKY, 2001, p. 107).

Assim, trazendo para discussão todos os contornos que permeiam a relação entre a consciência e o conhecimento social historicamente produzidos, Vygotsky explicita as

diferentes formas do pensamento, desenvolvidas na relação com o conhecimento e através das relações sociais. Por isso, “A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes, não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias” (VYGOTSKY, 2001, p. 108). Desse modo, o autor argumenta sobre o papel extremamente relevante que o professor pode desempenhar no processo de desenvolvimento infantil.

### *Considerações finais*

O neoliberalismo como resposta das classes burguesas ao definhamento da lógica societária de acumulação impõe sobre a sociedade além de retrocesso, um desmantelamento das conquistas mais elementares adquiridas no decorrer da história, promovendo o esvaziamento da vida e aprofundamento das diferentes esferas da alienação, cujo sentido principal da atividade passa a ser a mercadoria e não mais a realização humana. A compreensão do processo histórico é princípio determinante para a devida distinção das práticas deletérias que as classes burguesas executam com vistas a manter a manutenção do status quo, também como meio necessário ao impulsionamento de uma nova sociabilidade e recuperação do livre curso da humanidade.

De outro lado, o enfretamento ao processo de desumanização, requer minimamente a retomada do processo de individuação, da capacidade do indivíduo adquirir níveis de consciência e autoconsciência que o lance a posição de sujeito da própria história. Nesse sentido, a defesa do ensino se traduz na defesa de conquistas históricas, que puderam assegurar ao indivíduo elevação do seu patamar de existência e a retomada de uma vida com sentido: a realização humana, com graus mais elevados de existência, rumo à superação da barbárie. Assim, o ensino é posto tão somente instrumento à reposição do indivíduo como sujeito, em meio ao processo de destituição do indivíduo no abandono incorporado pelo *laissez faire*, cujo mote é o naturalismo que se traduz na ausência total de direção, no abandono à própria sorte na disputa entre lobos e ovelhas – a barbárie plena corroborada pela concepção burguesa de educação.

## Referências Bibliográficas:

- ANTUNHA, H. C. G. *A instrução pública no Estado de São Paulo – a reforma de 1920*. Estudos e Documentos, FEUSP, São Paulo.
- AZEVEDO, F. *A Cultura Brasileira*, Edições Melhoramentos, São Paulo, 5ª ed., 1971;
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *A construção da escola pública que temos: alguns capítulos da expansão da rede de ensino secundário público no Estado de São Paulo*. Mimeo. São Paulo: USP, 2009.
- \_\_\_\_\_. *A qualidade do ensino na escola pública*, Líber Livro, Brasília, 2006.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial*. In: RAE, São Paulo, v. 50, nº 1, jan/mar. 2010, 112-116.
- DUARTE, Marisa R. T.; TEIXEIRA, Vanessa L. Política nacional de administração da Educação Básica – autonomia e intervenção. In: DOURADO, Luiz Fernandes. *Financiamento da Educação Básica*. Campinas - SP: Autores Associados; Goiânia – GO: Editora da UFG, 1999.
- GOODSON, Ivor F. *As políticas de Currículo e de Escolarização*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Currículo – teoria e história*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HOLZ, H. H; KOFLER, L.; WOLFGANG, A. *Conversando com Lukács*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da Pedagogia*. 14ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia social e política*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.
- \_\_\_\_\_. *A escola única*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1934.
- LURIA, A. R. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique humana. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6ª ed. São Paulo: Ícone Editora Ltda./ Editora Universidade de São Paulo, 1998.
- \_\_\_\_\_. Diferenças Culturais de Pensamento. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6ª ed. São Paulo: Ícone Editora Ltda./ Editora Universidade de São Paulo, 1998.
- LUKÁCS, Georg. Introdução. In: *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- \_\_\_\_\_. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/bases\\_ontologicas\\_pensamento\\_atividade\\_homem\\_lukacs.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf)> Data de acesso: 02/05/2015.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2. ed. Campinas: Autores Associados/Cortez Editora, 1991.
- MARTINS, Jander Fernandes. O trabalho didático e sua forma histórica nas comunidades primitivas. In: *Revista Histedbr On-line*, Campinas, nº 57, p. 338-352, jun2014, ISSN 1676-2584.

- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- PETITAT, André. *Produção da escola/Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SARTÓRIO, L.A.V. *A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira – os programas de ensino no estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1940-2008)*. Mimeo. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em:  
<[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_arquivos/8/TDE-2010-06-21T144836Z-3111/Publico/3048.pdf](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2010-06-21T144836Z-3111/Publico/3048.pdf)>.