

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ENTRE O PLENO DESENVOLVIMENTO E A SEMIFORMAÇÃO

Lucelia Tavares GUIMARÃES¹
Maria Silvia Rosa SANTANA²
Gabriela Massuia MOTTA³

RESUMO: Buscamos com esse artigo suscitar uma análise crítica dos objetivos da educação presentes na Constituição Federal de 1988 e os que estão previstos na LDB 9394/96 esta compreendida como norma infraconstitucional detalha como esses possa estabelecer, vemos que as referidas leis apresentam ambiguidades quando objetivam uma educação que tem como funções preparar para o mundo do trabalho e a prática social, ao mesmo tempo, que deve fornecer condições para o pleno desenvolvimento. É a compreensão desses impasses a que se destina esse artigo. Para tanto, consideramos importante realizarmos uma breve contextualização histórica da evolução do pensamento humano para a constituição do cartesianismo e sua influência no sistema educacional brasileiro, a fim de questionar o impacto dessa perspectiva nas políticas educacionais para, por fim, refletir o sentido de “pleno desenvolvimento” na formação das novas gerações a partir da abordagem histórico-cultural, buscando demonstrar a contradição supracitada.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Pleno desenvolvimento. Educação Básica. Desinformação.

Introdução

Para discutirmos a educação básica no Brasil faz-se necessário pensarmos o que ela significa e a que ela se destina, à formação de que tipo de cidadão e de sociedade ela está direcionada.

Partirmos do que está positivado no arcabouço jurídico brasileiro, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 ser “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, que tem como objetivo principal o preparo do indivíduo para viver em sociedade e, nas palavras da lei,

¹ UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba – MS – Brasil. 79500-000 - luguimaraes@uems.br

² UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba – MS – Brasil. 79500-000 - mariaros-664@hotmail.com

³ UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba – MS – Brasil. 79500-000 - gabrielamotta@uems.br

de acordo com seu título I, a educação é responsável pelo “pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Ainda nas palavras da lei, do mesmo título, artigo 1º, parágrafo 2º, “[...] a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996).

Pautada nas considerações acima, buscamos suscitar uma análise crítica dos objetivos da educação presentes nas referidas leis, pois, apesar da CF de 1988 “[...] representar um salto de qualidade relativamente à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a garantia do direito a educação.” (OLIVEIRA, 1999, p. 61) e que a LDB 9394/96, como norma infraconstitucional, detalha como esse processo possa se estabelecer, vemos que as referidas leis mostram-se contraditórias quando objetivam para a educação as funções de preparar para o mundo do trabalho e a prática social, ao mesmo tempo em que deve fornecer condições para o pleno desenvolvimento do educando.

Queremos dizer que, em um sistema capitalista, onde o trabalho é concebido como forma de expropriação e exploração, não podemos considerar a possibilidade de uma educação, cujo objetivo é a preparação para essa forma de trabalho, cumprir a missão de efetivar o pleno desenvolvimento humano.

Por outro lado, temos que a contradição não se dá apenas no campo normativo, uma vez que nas práticas pedagógicas cotidianas também constatamos que o que está positivado não chega a efetivar-se, seja por falta de condições estruturais e materiais, seja pela própria formação dos profissionais da escola.

É a compreensão desses impasses a que se destina esse artigo. Para tanto, consideramos importante realizarmos uma breve contextualização histórica da evolução do pensamento humano para a constituição do cartesianismo e sua influência no sistema educacional brasileiro, a fim de questionar o impacto dessa perspectiva nas políticas educacionais para, por fim, refletir o sentido de “pleno desenvolvimento” na formação das novas gerações a partir da abordagem histórico-cultural, buscando demonstrar a contradição supracitada.

A consolidação da razão humana e seu oposto: a semiformação.

A aurora da modernidade é marcada pelo movimento humanista, fruto de transformações sociais e econômicas que colocam o homem no centro do mundo. O antropocentrismo, em substituição ao teocentrismo, proporciona ao homem poder e autonomia e podemos perceber essa mudança nas artes com o movimento humanista, na política com a formação dos estados nacionais e na religião com o fim da dominação da Igreja e os movimentos protestantes.

De acordo com Grün (1996), esse processo coloca o homem fora da natureza e a transforma em seu objeto ou, nas palavras do próprio autor, se dá a objetivação da natureza. Esse processo culmina com o cartesianismo e este, por sua vez se transforma na estrutura educacional do mundo Ocidental.

O homem como centro de todo esse processo deixa seu papel de submissão à natureza e agora a transforma para o seu próprio bem, não só a natureza ao seu redor mas também a sua natureza interna. Adorno e Horkheimer (1985), na obra *Dialética do Esclarecimento* apontam essa transformação, observando a sua importância para o desenvolvimento científico e ao mesmo tempo a derrocada humana fruto desse desenvolvimento. A busca pelo esclarecimento se torna o objetivo das luzes, mas esse processo, de maneira equívoca, leva o homem para a barbárie:

Não alimentamos dúvida nenhuma [...] de que a liberdade da sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contem o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.13).

Esse pensamento esclarecedor aconteceu para nós com a ciência moderna e alguns nomes são destacados pelos autores e na história da pedagogia, pois eles se transformaram em ícones, justamente por se tornarem marcos na maneira como se estruturou o pensamento. São eles Galileu, Bacon e Descartes.

Galileu (BRECHT, 1977) tira a Terra do centro do universo e o Papa de seu trono. Baseia todos os seus estudos na descrição matemática da natureza e, de acordo com Grün

(1996), ela passa a ser vista em suas formas, quantidade e movimento e, ao mesmo tempo, leva à perda da sensibilidade estética e valores éticos. Ele abre caminho a uma nova maneira de se estudar o objeto, o método científico experimental elaborado por Bacon, pois, segundo o autor, produz a lógica indutiva e proporciona grande impulso ao método científico experimental, possibilitando um controle efetivo da natureza. A ciência é transformada em instrumento de dominação e poder, guiado por um novo paradigma, o mecanicista.

Assim, o que passa a definir a essência do conhecimento é a utilidade e a calculabilidade, pois, de acordo com Pucci, Ramos-de-Oliveira, Zuin (1999, p.47):

A operação, o cálculo e o procedimento eficaz forneceriam as condições para que tivéssemos a certeza de caminharmos em terras bem mais firmes que o efêmero terreno da metafísica. A transformação da matéria deveria ser efetuada por um cálculo preciso e eficiente. Ficariam afastadas quaisquer justificativas sobrenaturais. [...] Sonhava-se então com um sistema dedutivo único, de caráter lógico formal, capaz de solucionar todos os problemas oriundos das relações sociais. O grande ícone dessa pretensão seria o número.

É Descartes quem irá dar sustentabilidade a essa nova epistemologia. Afinal, o homem perde a unidade divina e agora é o senhor da natureza, mas, de acordo com Grün (1996, p.34) “Seria necessário conferir unidade a este corpo desordenado de idéias, algo capaz de reconciliar os seres humanos com a unidade perdida.”

Então Descartes resolve esse impasse colocando a razão humana como unidade, como o novo centro do mundo, que seria manipulado e dominado por essa razão. Se o mundo deve ser dominado pela razão, esta deveria estar fora dele e, nas palavras de Grün (1996, p.35): “[...] se existe uma unidade da razão, deve haver algo que necessariamente não seja uno e, portanto, seja divisível. Este algo é o mundo, a natureza, tornada objeto da razão.”

Intitulado o pai do racionalismo, Descartes proporciona um novo método de se construir o conhecimento, o cartesianismo, que pressupõe a divisão infinita do objeto e consolida a objetivação da natureza.

Segundo Zuin (1999, p.18):

Não há dúvida que tal elaboração representou um momento de evolução e desenvolvimento na base econômica e material da sociedade. Porém, à medida em que o conceito é independentizado como que saindo da essência interna da gnose, possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada e, portanto, ideológica.

É Auguste Comte, que sistematiza esse conhecimento, numa nova filosofia, o Positivismo. Mais uma vez, tudo o que estivesse fora da calculabilidade seria tido como metafísica e seria inútil de ser estudado. A partir desse momento é a lógica positiva que passa a reger o método científico e todo o processo de ensino aprendizagem.

Num momento em que o mundo burguês em ascensão primava o desenvolvimento a todo o custo, baseado na busca pela tecnologia que proporcionasse o crescimento industrial e econômico, essa teoria se torna a base dos currículos escolares, onde o principal objetivo seria a formação do homem para esse novo mundo em desenvolvimento.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985) o homem, devido ao medo do desconhecido, ao que eles chamam de mito, buscam constantemente o esclarecimento. Ironicamente, é no ápice dessa busca, com o desenvolvimento científico, quando finalmente o homem se torna senhor da natureza, é que as diferenças sociais se tornam cada dia mais acirradas, momento no qual o mundo vive a verdadeira barbárie.

Os Iluministas do século XVII acreditavam que o esclarecimento traria ao homem a sua emancipação, o que seria a base de um mundo onde os homens desfrutariam da liberdade e igualdade. Mas, ao mesmo tempo em que o homem alcança o conhecimento, este se dá de maneira objetiva, embasado na exatidão matemática.

Os valores subjetivos deixam de ser considerados e são jogados ao campo da metafísica, sem prestígio ou utilidade para o novo sistema econômico. E o conhecimento que seria o meio de libertação do homem o coloca novamente a ferros. O esclarecimento, que deveria pôr fim ao mito, transforma-se no próprio mito, pois o homem se submete a ele da mesma maneira que os povos antigos se submetiam aos deuses. O homem acredita dominar a natureza externa, mas não consegue dominar sua natureza interna, que fica subjugada à lógica do capitalismo, pois diante da instrumentalização da razão e coisificação do sujeito, o máximo que se consegue com o suposto esclarecimento é a semiformação humana:

O medo que o bom filho da civilização moderna tem de afastar-se dos fatos – fatos esses que, no entanto, já estão pré-moldados como clichês da própria percepção pelas usanças dominantes na ciência, nos negócios e na política – é exatamente o mesmo medo do desvio social. Essas usanças também definem o conceito de clareza na linguagem e no pensamento a que a arte, a literatura e a filosofia devem ser conformar hoje. Ao tachar de complicação obscura e, de preferência, de alienígena o pensamento que se aplica negativamente aos fatos, bem como às formas de pensar dominantes, ao se colocar assim um tabu sobre ele, esse conceito mantém o espírito sob o domínio da mais profunda cegueira. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.13).

E a formação humana, a busca pelo conhecimento ou esclarecimento que deveria emancipar o homem, o coloca sob o domínio de regras científicas que coisificam o sujeito. De acordo com Zuin (1999, p.46) o suposto objetivo de formação burguesa, ou *Bildung*⁴, era que os indivíduos livres e racionais, dominadores da natureza interna e externa, “[...] poderiam fazer uso da vontade e do livre arbítrio em uma sociedade que asseguraria a mesma justiça e, conseqüentemente as mesmas sanções para dominados e dominantes.”

Para atingir essa suposta formação, o conhecimento científico se torna iminente, e de acordo com esse conhecimento, o que não puder ser abarcado pela lógica científica, não é válido. Ao mesmo tempo, a subjetividade humana e os processos sociais não podem ser enquadrados na perfeição da lógica matemática que se submete ao positivismo, pois a relação do equivalente matemático não é suficiente para as relações sociais. Desta maneira, a busca pelo esclarecimento, pautado no conhecimento científico, e que supostamente levaria à verdadeira formação humana (*Bildung*) não alcança seus reais objetivos, pois a razão condicionada à ciência se torna instrumentalizada.

Essa lógica, aliada ao capitalismo e ao desejo desenfreado do consumo, é a base da contradição citada no início do texto. Ora, se o capitalismo prega a ideologia de que são dadas a todos as mesmas oportunidades, mas tem sua base na desigualdade social, e o conhecimento, que deveria proporcionar o desenvolvimento do indivíduo se torna responsável por sua semiformação (*Halbbildung*), os objetivos da educação tornam-se, no mínimo, confusos.

É preciso **nos** se perguntarmos, diante da ideologia da lei, qual o paradigma que mede o “pleno desenvolvimento do sujeito”, e como vincular o indivíduo, educado nessa lógica individualista, numa prática social? Até mesmo deveríamos nos perguntar: a que tipo de prática social a lei se refere? E, se o que se espera é realmente uma formação emancipatória (*Bildung*), ou *Halbbildung*.

As Políticas educacionais para a educação básica: entre a semiformação e o pleno desenvolvimento.

Para analisarmos as políticas educacionais para a educação básica no Brasil a partir da década de 1990, considerando a Magna Carta e a LDB 9394/96 no sentido de perceber as

⁴ De acordo com os frankfurtianos, *Bildung* ou formação, é o correlato de cultura, mas de maneira subjetiva no ser humano.

contradições e ambiguidades presentes tanto no campo normativo quanto nas práticas sociais, devemos considerar as mudanças que vêm se estabelecendo na sociedade a partir da segunda metade do século XX, principalmente as advindas do campo econômico, pois têm impactado no campo educacional de forma desastrosa no que se refere à qualidade social da educação. Segundo Sacristán (2008, p.41)

A educação desenvolve-se em um novo contexto [...], em uma nova realidade social que as pessoas não podem evitar. Em um primeiro nível de análise, precisamos entender que se trata de uma nova realidade constitutiva do marco em que vivemos de modo inexorável, de modo que, necessariamente, estamos nos socializando em um novo ambiente. Os indivíduos – em nosso caso, os alunos – seja qual for a orientação adotada pelas escolas, são pessoas que vivem realmente de uma ou outra maneira na sociedade, agora chamada de sociedade da informação.

O cenário acima referenciado se constitui, mais claramente, a partir dos anos de 1990, quando mudanças impulsionadas pela globalização e exacerbação do projeto político-econômico denominado neoliberalismo provocaram um conjunto de mudanças em todos os âmbitos da sociedade.

As transformações operadas trouxeram a tona o imperativo de que um novo modelo de gestão pública precisaria ser implementado e o considerado mais “adequado” foi o modelo gerencial, que tem suas bases no consenso neoliberal. A constituição de um novo processo de organização da produção, do trabalho e do consumo tem requerido “[...] novos tipos de trabalhadores que sejam adaptáveis a regimes de trabalho flexíveis e empregos inseguros, um processo com implicações profundas para as ‘funções’ de instituições educacionais.” (BURBULES; TORRES, 2004).

Sacristán (2008, p.41) alerta que se faz necessário

Ir reconstruindo nossa visão da realidade, os discursos que mantemos para compreender o papel da educação e das escolas, seus fins na nova situação e os procedimentos de ensinar e aprender que são possíveis. Ou seja, é preciso elaborar uma nova narrativa, voltar a escrever o discurso acerca da educação; em suma, à luz de novas condições na sociedade em que nos cabe viver.

Pois, a sociedade da informação demanda da educação um tipo de conhecimento que considera os seus interesses, e secundariza o direito a uma educação de qualidade social destinada a crianças e adolescentes, visando o seu pleno desenvolvimento.

As políticas educacionais sustentadas por essa lógica visam alcançar resultados que elevem o nível educacional do País. Essas políticas advêm “[...] da emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras que veio dar novo impulso aos mecanismos de responsabilização.” (AFONSO, 2005, p.44). E que, a avaliação dos sistemas educativos

aparece doravante associada à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, sendo estes obtidos, sobretudo, pela utilização de testes estandardizados, algo que vem sendo defendido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (AFONSO, 2005).

Refletir o direito a uma educação que objetive o pleno desenvolvimento em uma sociedade excludente e injusta como a nossa, mas que se afirma como um Estado Democrático de Direito, é o que nos motivou **produzir este** artigo. Perceber como vem se conformando nas políticas públicas para a educação básica implementadas nas escolas brasileiras do Brasil, quando verificamos que avanços significativos vêm ocorrendo no campo normativo ao mesmo tempo em que verificamos o advento de políticas educacionais sustentadas pelo projeto político neoliberal que vem resignificando a importância do desenvolvimento de competências interessantes ao mercado. Para Arroyo (2011, p.25)

As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência. Nossa bandeira de luta desde os anos de 1980, educação como direito sai do discurso. Os termos direito, educação (quando ainda não se usam) são reduzidos a termos como domínio de competências ou mostram quantificação dos resultados.

Tendo por base a teoria histórico-cultural, consideramos a questão do “pleno desenvolvimento” como a possibilidade de acesso aos bens culturais, materiais e sociais, historicamente elaborados pela humanidade, pois apenas por meio desse acesso, permeado por relações sociais humanizadoras é que podemos conceber reais condições de desenvolvimento das potencialidades humanas (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1995).

Isso significa que partimos do pressuposto de que todos nós possuímos iguais condições de desenvolvimento ao nascer, pois pertencemos à espécie humana. Ao adentrarmos o mundo cultural, que já encontramos pronto, vamos nos constituindo enquanto seres genéricos, ou seja, seres pertencentes ao gênero humano. Mas, devido às diferentes condições materiais de vida e diferentes relações sociais em que somos inseridos, as diferenças vão sendo estabelecidas. O que antes era potencial de desenvolvimento agora vai se consolidando como reais impedimentos de “pleno desenvolvimento”.

Marx (2002) aponta que, dentro da noção de propriedade e da divisão do trabalho, cada indivíduo passa a assumir diferentes papéis sociais e diferentes interesses. Ao se atingir o nível de divisão entre produção material e produção intelectual, conflitos se estabelecem, uma vez que o trabalho automático e o trabalho intelectual, o lazer e o trabalho, a produção e o consumo passam a ser destinados a pessoas diferentes.

De resto, é completamente indiferente o que quer que seja que a consciência comece a fazer sozinha; de toda essa porcaria extraímos apenas um resultado – o de que estes três momentos, a força de produção, o estado da sociedade e a consciência, podem e têm de cair em contradição entre si, porque com a *divisão do trabalho* está dada a possibilidade, mais, a realidade de a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo caberem a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não caírem em contradição reside apenas na superação da divisão do trabalho. (MARX, 2002, p.36, grifo do autor).

Vemos, portanto, que a intensa divisão do trabalho gera uma limitação no desenvolvimento psíquico, uma vez que as funções psíquicas superiores se desenvolvem à medida que são exigidas pelas condições de vida. Assim, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da objetivação do sujeito na sua atividade está diretamente ligado ao papel que o indivíduo desempenha dentro do conjunto das relações sociais de que ele participa e da atividade que ele realiza.

Podemos considerar, a partir do exposto, que quando as crianças adentram o universo escolar, seja na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de certa forma já pertencem a um nível de expectativas acerca de seu possível desenvolvimento, pré-determinado pelo papel social que estão destinados a cumprir dentro da divisão do trabalho imposto pela sociedade capitalista.

Como, então, pensar que essas crianças advindas de universos tão distintos serão, da mesma forma, favorecidas por políticas públicas que não contemplam essa realidade de forma intencional, no sentido de atuar frente a essa diversidade produzida pelas condições sociais, políticas e econômicas?

Como viabilizar um “pleno desenvolvimento” a partir de um currículo que, apesar de trazer considerações acerca dessa diversidade, de forma alguma aborda as suas raízes?

Acreditamos que políticas públicas assim concebidas apenas propõem reformas educacionais, colocam uma nova roupagem em antigos “problemas” para, assim, contribuírem, de um lado demonstrando que algo está sendo feito para que a educação brasileira supere suas limitações e avance nos degraus das avaliações internacionais. Por outro

lado, garantem que essas “reformas”, ao atingirem apenas a ponta exposta do problema, na verdade forneçam condições para que o *status quo* se mantenha intacto, porque na verdade é disso que realmente se trata.

EDUCATIONAL POLICIES FOR BASIC EDUCATION IN BRAZIL: BETWEEN THE FULL DEVELOPMENT AND BARELY FORMATION

ABSTRACT: *We seek to raise an article with this review the goals of education in this Constitution Of 1988 and that those provided in LDB 9394/96 and details how this standard infra process can be established, we see that these laws ambiguities present when an education that aim to functions is to prepare for the world of work and social practice at the same time, which should provide conditions for full development. It is the understanding impasses that it is intended that article. To this end, consider important to conduct a brief historical context of the evolution of thought human to the formation of Cartesianism and its influence in the Brazilian educational system in order to question the impact of this perspective in policies education to ultimately reflect the sense of "full development "in the formation of new generations from cultural-historical approach, seeking to demonstrate contradiction mentioned above.*

KEYWORDS: *Educational policy. Full development. Education. Disinformation.*

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 19 jun. 2011.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jun. 2011.

BRECHT, B. **A vida de Galileu**. Tradução de Vitor Civita. São Paulo: Abril, 1977.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Org.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, K. A. **Ideologia alemã**. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu re-estabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.11, p.61-74, maio/jun./jul./ago. 1999.

SACRISTÁN, J. M. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: ARTMED, 2008

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**. Madri: Visor, 1995. v.3.

ZUIN, A. A. S. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.