

Políticas de descentralização: o legado da influência capitalista na educação.

Fernanda Beatriz de Ávila RIGOBELLO¹

Vanessa Cristina ALVARENGA²

Resumo: As principais mudanças realizadas, nas décadas de 1980 e 1990, para reformar o sistema educacional perpassam, principalmente, nas iniciativas de descentralização. Esta pode ser entendida como uma tentativa do governo em diminuir a responsabilidade da União com a educação. A descentralização chegou a ser explicada e defendida como uma forma de atender as necessidades objetivas da globalização, unindo o global e o local com o intento de adequar à educação às novas exigências produtivas e tecnológicas. De acordo com o discurso neoliberal, a descentralização da educação é vista como uma necessidade. Uma das questões relevantes no contexto de descentralização refere-se ao planejamento. Uma das indagações reporta-se à responsabilidade do planejamento educacional, a saber: quem fica responsável pelo planejamento educacional com a educação em um processo de descentralização? Diante o exposto, o contexto de descentralização suscitou a necessidade de se compreender as mudanças necessárias na atuação dos planejadores educacionais, a estes se atribuíam um papel fundamental na viabilização planejada da descentralização, a fim de que a mesma produzisse os resultados que dela se esperava enquanto consenso de reforma educativa na América Latina. Compreendemos que cada país pode justificar o processo de descentralização da educação de modo diferente, mas todas as justificativas apresentam uma lógica capitalista, que busca cada vez mais fortalecer o setor privado e enfraquecer o Estado.

Palavras-Chave: Política educacional; descentralização; capitalismo.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Araraquara/SP. E-mail: feravila44@hotmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Araraquara/SP. E-mail: vanessacalvarenga@yahoo.com.br

O sistema educacional brasileiro depara-se com alguns desafios, entre eles o de oferecer uma educação de qualidade para todos, e atender às novas solicitações de formação de cidadania impostas pelas mudanças econômicas, políticas e tecnológicas deste final de século.

A constante melhoria do sistema de ensino e da escola é um objetivo perseguido pela administração da educação. A gestão escolar visa promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas fundamentais ao avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino.

A gestão escolar atua de forma dinâmica, demonstrando ser um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que seu objetivo final é assegurar a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade reclama.

As unidades escolares, independente do nível de ensino e da esfera a qual pertencem, têm seu papel definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. O Artigo 12 desta Lei, ao estabelecer as competências dos estabelecimentos de ensino, destaca a elaboração e execução do projeto pedagógico e a gestão dos recursos humanos, financeiros e materiais.

Isso significa que caberá às escolas, definirem um modelo de gestão que lhes possibilite cumprir não apenas o preceito legal, mas exercerem seu papel de geradoras, sistematizadoras e socializadoras.

Antigamente, o modelo de direção da escola era marcado pela figura do diretor que exercia o papel de guardião e administrador de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho resumia-se em repassar informações, controlar, supervisionar e dirigir.

Conforme Lück (1998) um bom diretor era aquele que satisfazia tais obrigações de modo a garantir que a administração da escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior.

Entretanto, dada a crescente complexidade das organizações escolares e dos interesses sociais nelas ocorrentes, não se pode conceber que tais instituições sejam regidas pelo enfoque limitado da administração científica, pelo qual, tanto a organização, como os profissionais que nela atuam eram controlados de fora para dentro.

Os sistemas educacionais e em especial os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais que são devem ser percebidos como organizações caracterizadas por um conjunto de relações estabelecidas entre todos os elementos que neles atuam ou interferem. Logo, um novo paradigma emerge e se desenvolve sobre a educação, a escola e sua gestão.

Em decorrência da situação exposta, muda a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, que passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação (LÜCK, 1998).

Esse paradigma é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade. Tal mudança implica na admissão desse fator pelos responsáveis pelo processo escolar, de modo que eles compreendam seus papéis em todo o processo, uma vez que, como preleciona Senge (1993), quando os componentes de uma instituição reúnem-se somente em sua atribuição, eles não se sentem responsáveis pelos resultados.

Assim, de acordo com esse entendimento, o diretor de uma escola é um gestor da dinâmica social, um organizador das divergências para dar-lhe unidade e consistência na construção do ambiente educacional e promoção da formação da cidadania de seus alunos.

Para tanto, lembra Klink (1993), que em seu trabalho, é fundamental que o gestor atue tendo em vista que a escola é uma organização global e dinâmica.

Propõe-se que a gestão da escola seja democrática porque desta forma a escola consegue promover a formação de alunos-cidadãos. Isto demanda uma coordenação colegiada e, dos responsáveis pela sua gestão exige-se competências de coordenação, a ponto de poderem ser sínteses de todo processo educativo daquela unidade escolar.

Para tanto, aponta Wittmann (1999), que a integração não é suficiente, pois ela poderia levar à diluição da identidade e da responsabilidade. Na função coordenadora, a metanóia é indispensável. É preciso que os gestores educacionais, sendo responsáveis pela implementação de Projetos Pedagógicos, estabeleçam programas de formação continuada de professores a fim de que possam em seu exercício pedagógico colocar em prática as diretrizes estabelecidas pelas legislações protetivas dos direitos minoristas.

No plano educacional, as reformas respaldadas pela LDB (1996) e pelo Plano Nacional de Educação (2001) têm possibilitado a implementação de iniciativas que incorporam outras práticas de gestão, de forma a estabelecer espaço para novas relações sociais nas escolas, visando a sua autonomia, democratização e descentralização.

A descentralização é uma tendência mundial e no campo educacional significa a transferência para as escolas da responsabilidade de tomadas de decisões, conduzindo em conjunto com o Governo e outros setores da sociedade os destinos da educação.

Nota-se que um grande desafio para promover uma escola flexível, autônoma e democrática é quebrar a cultura centralizada e estabelecer um planejamento educacional a fim de tornar a educação mais positiva.

Aspectos gerais do planejamento educacional

A forma mais eficaz de se enfrentar os problemas emergentes em determinados setores, como a Escola, é através da realização de um Planejamento eficiente, baseado em métodos, propósitos e organização.

Nestes termos, afirma Coombs (1975, p. 60):

O planejamento educacional não é certamente um remédio milagroso para curar sistemas educacionais precários [...]. É em seu sentido genérico mais amplo, a aplicação de análise sistemática e racional ao processo de desenvolvimento educacional com o objetivo de tornar a educação mais efetiva e eficiente no atendimento às necessidades e metas dos estudantes e da sociedade.

Planejamento significa a seleção de meios apropriados para a realização de fins políticos, econômicos e sociais.

Coombs (1975) entende que a maneira mais eficaz de se enfrentar os problemas educacionais é através de um planejamento educacional eficaz baseado em técnicas e princípios.

Em primeiro lugar é fundamental compreender o Planejamento como uma prática histórica, já que afirma Coombs (1975) que o planejamento educacional precisa estar atento às mudanças ocorridas na sociedade. Ou como enuncia Testa

(1992), deve-se conceber o Planejamento como sendo uma “ciência histórica aplicada”.

De acordo com Testa (1992) é preciso conhecer o processo histórico-político antes de se iniciar um Planejamento, pois os métodos utilizados para desenvolver os propósitos almejados são contagiados pela historicidade e pelo contexto político. Assim, o método deve acompanhar o processo de transformação social.

O objetivo do Planejamento é a realização de uma mudança social. Neste prisma, esta transformação é fixada por métodos que se relacionam aos propósitos a serem alcançados. Sendo assim, é preciso haver uma relação de coerência entre os propósitos de um programa ou Estado, os métodos empregados para efetivá-los e as organizações onde serão realizados.

As categorias propósito e método, de acordo com Testa (1992), podem ser caracterizados como um evento que se pretende fazer ou realizar; e a organização como um conjunto de instrumentos que possibilitam a realização das opções propostas pelas instituições.

Métodos e propósitos, por sua vez, relacionam-se com a organização das instituições responsáveis pelo cumprimento de atividades concernentes à busca dos propósitos. Requerem assim, a existência de relações de determinação e condicionamento entre propósitos, métodos e organização. Relações essas que devem ser analisadas nas situações específicas de cada formação econômico-social, quando se discute um método de Planejamento.

Recorrendo-se ainda à Testa (1992) é possível observar que tal relação de coerência é estabelecida, em ciências sociais, em função da determinação e do condicionamento.

A primeira é traduzida pelo autor como “uma força positiva que estabelece limites dentro dos quais um fenômeno deve ocorrer”; e a segunda trata-se de “uma força negativa que fixa limites fora dos quais um fenômeno não pode ocorrer”.

Neste sentido, nota-se a existência de dois níveis de determinação e condicionamento, sendo um mais interno representado pela relação estabelecida entre proposta, método e organização; e outro mais externo, marcado pela relação existente entre o papel do Estado, a Teoria e a História.

Vale ressaltar que a utilização de métodos fora do contexto social e sem coerência com os propósitos não surte o efeito desejado no Planejamento, qual

seja, a mudança social, podendo, pelo contrário, favorecer a conservação, a estabilidade e o equilíbrio.

Neste contexto corrobora Fernandes (2006) ao entender que o planejamento educacional é uma técnica social, ou melhor, um processo histórico-social.

Assim, acredita a autora que o planejamento educacional deve adotar os preceitos sócio-políticos fixados como papéis educacionais, tanto na sua definição, como na sua metodologia, presumindo um modelo de planejamento que não se limita apenas à questão técnico-instrumental.

Ademais, acrescenta Fernandes (2006, p. 12):

O planejamento é apresentado tanto no seu aspecto técnico, como na sua dimensão sócio-política, cultural e psicológica. Isso o define como um mecanismo que tem competência nos domínios da técnica e capacidade política de convencimento e mobilização, sendo a qualidade técnica validade pelos componentes políticos, sociais e morais.

Neste viés, é possível citar o entendimento de Matus (1989) que defende que o planejamento existe para solucionar problemas que se relacionam e não problemas setoriais. Assim, conceitua o planejamento como um cálculo que precede e preside a ação.

Destaca Matus (1989, p. 28):

Se falo em enfrentar as surpresas com rapidez e eficácia, devo ser capaz de aprender com meus erros e pagar por eles, apenas o custo necessário. Por conseguinte, devo prever a forma de aprender, oportunamente, com o passado recente e pôr este conhecimento a serviço dos outros argumentos deste discurso. O quarto argumento baseia-se, portanto, na necessidade da aprendizagem da prática como mediação entre o passado e o futuro.

Portanto, planejar é uma atitude que se internaliza na prática da gestão, experienciando ferramentas ou técnicas de gerenciamento para determinadas situações.

Defende ainda Matus (1989) que não se pode universalizar uma metodologia de planejamento numa sociedade com atores tão diferentes. É possível, entretanto, ter um planejamento fundamentado numa teoria social.

Matus (1993) desenvolveu uma ferramenta metodológica denominada Planejamento Estratégico Situacional. A idéia central do conteúdo deste planejamento é a definição com clareza dos objetivos e metas da instituição. Os

objetivos visam caracterizar os fins da instituição e as metas permitem produzir resultados quantificados daquilo que foi ou não atingido.

Sendo assim dispõe Matus (1993, p. 81):

O planejamento estratégico se constrói a partir de um tipo de ação humana: [...] a ação intencional e reflexiva, mediante a qual o produtor da ação espera conscientemente lograr determinados resultados numa situação de cooperação ou conflito com os outros.

Portanto, o planejamento consiste num processo amplo de formulação de planos, operacionalização e avaliação, compreendendo modos diferentes de pensar e de agir.

Como prática, o planejamento não pode existir de forma alheia ao sistema social. Refere-se a fatores internos e externos, à organização, dependentes de negociações e acordos que articulam os interesses dos membros ou grupos sociais envolvidos no processo.

O planejamento, ação típica de poder de decisão, articula-se aos referenciais simbólicos dos atores sociais, o que não deve ser desconsiderado em situações que o utilizem como mecanismo de mudança de práticas consolidadas na vida da organização.

Essa compreensão remete ao entendimento do planejamento, na escola, como procedimento para dar coerência ao processo decisório, isto é, a sistematização de ações a partir da articulação de demandas, com as orientações dos órgãos centrais, refutando práticas diretivas que restringem a ação da escola e dos sujeitos à dimensão operacional.

Descentralização

Gentilini (1999) nos chama a atenção para o fato de que dentre as mudanças realizadas para reformar o sistema educacional nas décadas de 1980 e 1990 nos países latino-americanos as iniciativas de descentralização é a mais importante delas.

A descentralização é definida da seguinte forma pelo autor:

[...] é um processo aberto, complexo, no qual está empenhada a maioria dos governos latino-americanos, dentro das peculiaridades históricas de cada

país. É desta forma, uma temática regional, dimensão comum de políticas de organização e gestão educacional. (GENTILINI, 1999, p. 01).

A descentralização pode ser entendida como uma tentativa do governo em diminuir a responsabilidade da União com a educação, ou seja, o Estado se responsabilizar cada vez menos pelos assuntos educacionais, e atribuir maior poder aos Estados e municípios. E como dito anteriormente é um processo que vem ocorrendo nos países latino-americanos.

A descentralização chegou a ser explicada e defendida como uma forma de atender as necessidades objetivas da globalização, portanto unindo o global e o local poderia adequar à educação às novas exigências produtivas e tecnológicas. Mas há algumas décadas atrás esse discurso seria uma contradição frente à necessidade de fortalecer o poder central do Estado, no contexto de globalização econômica e cultural. (GENTILINI, 1999).

De acordo com o discurso neoliberal a descentralização da educação é vista como uma necessidade, é o que ocorreu com o Estado em geral que teve seu poder de controle em todos os setores reduzido e na educação não foi diferente.

Uma das questões relevantes no contexto de descentralização diz respeito ao planejamento, a dúvida que se tem se refere a quem fica responsável pelo planejamento educacional com a educação em um processo de descentralização.

Quanto a questão do planejamento na educação Matus (apud GENTILINI, 1999, p. 01, grifos do autor) destaca que: “É dimensão de governo, [...] de *capacidade de governo* ou, segundo este autor, um conjunto de destrezas, experiências, habilidades, teorias e métodos de direção de que uma equipe de governo dispõe”.

O contexto de descentralização suscitou a necessidade de se compreender as mudanças necessárias na atuação dos planejadores educacionais, a estes coube um papel fundamental na viabilização planejada da descentralização, a fim de que a mesma produzisse os resultados que dela se esperava enquanto consenso de reforma educativa na América Latina (GENTILINI, 1999).

A responsabilidade da descentralização da educação dar certo recaiu sobre os planejadores, que tinham por função fazer o planejamento corretamente no contexto de descentralização.

A descentralização na América Latina foi considerada uma reforma educacional macropolítica, que representa na educação alterações de gestão e controle do ensino.

Os processos de descentralização são uma estratégia política para resolver os problemas educacionais. Os organismos supranacionais tais como Banco Mundial, Unesco, indicam por diferentes motivos, tais como:

Racionalidade neoliberal: que opera através de uma lógica economicista que fundamentam as propostas de descentralização na necessidade de redução dos gastos públicos, de privatizar a contratação do pessoal docente ou de transferir ao setor privado a maior quantidade de escolas possível; Racionalidade geopolítica: quando se pretende desconcentrar a administração do Estado para alcançar uma plena ocupação do território, promover o desenvolvimento regional e integrar regiões separadas do conjunto da nação; Lógica de eficiência administrativa: desconcentra-se para controlar e fazer mais eficiente o processo de tomada de decisões. Delega-se a capacidade de executar, mas com base em critérios previamente estabelecidos pelas autoridades do nível central; Lógica de inspiração democrática participativa: cuja finalidade consisti em conceder maior autonomia de decisão, poder e recursos para as instâncias regionais para resolver os conflitos que se dão no âmbito educacional (RIVAS, 1991, p. 15-16).

A descentralização da educação foi uma forma do Estado nos países latino-americanos diminuir sua responsabilidade com os assuntos educacionais e, portanto os gastos nesse setor. O movimento de diminuição da responsabilidade do Estado em promover políticas de bem estar social é influenciado pela lógica capitalista que depois da crise de 1929 percebeu que uma das formas de se evitar uma nova crise seria a não intervenção do Estado na economia e conseqüentemente nos outros setores. E como sabemos a educação na América Latina segue os ditames dos países desenvolvidos.

Mas é bom lembrarmos que ao menos no Brasil embora o discurso seja que com a descentralização os Estados e os municípios teriam uma maior participação nas decisões da educação sabemos que na prática não é bem assim, o que ocorre é quando se trata de assuntos sem tanta importância essas instâncias participam, já quando a questão é o repasse de verbas, a elaboração de leis, diretrizes e bases da educação a escola não opina e sim acata ordens, então na prática a descentralização não funciona como se espera.

Podemos perceber que cada país pode justificar o processo de descentralização da educação de uma maneira diferente, mas todas elas

apresentam uma lógica capitalista, que pretende, cada vez mais, fortalecer o setor privado e enfraquecer o Estado.

Atores do sistema educacional

Os países latino-americanos possuem órgãos e equipes especializadas em planejamento, sendo que cada órgão de acordo com sua estrutura político-institucional do Estado apresenta características e status diferenciados, desta forma cada um proporciona de forma diferenciada espaço efetivo para que os planejadores realizem suas funções (GENTILINI, 1999).

Quanto aos atores do sistema educacional nos países latino-americanos o autor destaca que:

Existem “planejadores” espalhados por toda a máquina do Estado, confundindo-se com consultores, assessores, especialistas, técnicos, alguns com carreira no serviço público, outros exercendo cargos de confiança ou integrando equipes e conselhos em função de projetos ou programas especiais e outros ainda, simplesmente atuando nos níveis superiores da tecnoburocracia do Estado. Não raro, a universidade e o setor privado, são os grandes “fornecedores” desses profissionais para o governo (GENTILINI, 1999, p. 06, grifos do autor).

Diante do exposto podemos perceber que a figura do ator do sistema educacional na América Latina, que é o planejador, ainda não está bem definida.

Para os estudiosos da história e evolução do planejamento no mundo ocidental, esta figura, rigorosamente falando, nunca existiu: o conhecimento sobre planejamento está disseminado por diversos outros campos como o da economia, da sociologia ou da política e tem a ver com concepções de mundo e de sociedade, implicando também em posições políticas e ideológicas que pré-condicionam seus métodos, filosofias e técnicas de ação (FRIEDMAN apud GENTILINI, 1999, p. 06).

Podemos perceber que não há um consenso quanto a figura do planejador educacional. Não se tem noção nem quanto a formação que se deve exigir do mesmo. Quanto aos cursos, institutos e organizações que cuidam da formação de planejadores o que fazem é incluir o planejamento como uma das disciplinas do curso, com o objetivo geral de discutir formas de elaboração e avaliação de políticas públicas (GENTILINI, 1999).

“Recentemente, tem sido criadas as chamadas ‘escolas de governo’ que promovem cursos de planejamento cujo objetivo, em última análise, é formar ou melhorar a eficácia de ação de líderes, dirigentes e gestores” (GENTILINI, 1999, p. 07, grifos do autor).

Gentilini (1999, p. 07) expressa a confusão quanto a definição do planejador educacional na América Latina:

Muitas vezes, especialistas e técnicos em diversas áreas autodenominam-se “planejadores” em função do órgão em que atuam, os quais, em geral, são chamados de “planejamento”, de “planejamento e desenvolvimento” ou mesmo de “planejamento e gestão”, que exercem um papel relativamente autônomo e, no limite, tecnocrático, na formulação e implementação de políticas públicas e de equilíbrio em relação às formas de atuação da iniciativa privada, sobretudo quando se trata de campos ou concorrentes de atuação entre o público e o privado ou entre o Estado e o Mercado.

A conseqüência dessa falta de homogeneidade quanto a figura do planejador dificulta a caracterização e a identificação profissional dos mesmos. E chega a atrapalhar uma homogeneização quanto ao que pensam sobre determinado assunto, pois como não conseguem se organizar enquanto classe como conseguir reunir as opiniões de todos sobre uma temática.

Muitas pesquisas, estatísticas, documentos a respeito da educação não são de autoria dos planejadores educacionais e sim de especialistas em planejamento econômico e social que atuam em diversas áreas do governo. O que nos mostra o descaso que se tem em relação aos planejadores educacionais enquanto atores no planejamento. Qualquer um que atue nas mais variadas instâncias do governo acaba passando por planejador. Desta forma o planejador acaba não sendo reconhecido como o ator principal no processo de planejamento educacional.

Considerações finais

O planejamento educacional não tem a função e não consegue resolver todos os problemas da educação por si só. Mas também não foi feito para o mal e sim para atender a demanda no sentido de tornar a educação mais eficiente e efetiva no atendimento das necessidades da sociedade. Portanto, deve ser elaborado de acordo com a realidade social, econômica e política de um país.

Mas no Brasil não é o que vêm ocorrendo, pois como exposto no texto o nosso planejamento educacional acaba seguindo os ditames das organizações internacionais, como a Unesco, o Banco Mundial na elaboração do mesmo. E é inegável que vivenciamos uma realidade muito diferente dos países “dito de primeiro mundo”. Daí muitas leis e diretrizes que são colocadas para os professores brasileiros seguirem não fazem parte de sua realidade.

Sabemos que nos países latino-americanos o planejamento educacional é descentralizado, e embora se diga que as escolas estaduais e municipais têm autonomia com essa descentralização, na prática sabemos que não é o que ocorre. Pois até podem ter autonomia para resolverem problemas, mas as decisões mais importantes sempre partem de cima, de quem elabora as leis, por exemplo, então a escola sempre esbarra com uma decisão que muitas vezes ela não concorda, pois não opinam na elaboração das leis que terão que cumprir.

Percebemos que o planejamento educacional no Brasil acaba ficando nas mãos das pessoas que ocupam algum cargo dentro das instâncias governamentais, seja econômico, social, político. Não temos uma figura específica do ator na elaboração do planejamento educacional. Até chegamos a ter secretários de educação de alguns estados brasileiros se autodenominando planejador educacional.

Em um nível micro, como a escola, acreditamos que os gestores educacionais conduzem o planejamento de forma submissa, pois estão submetidos a ordens que partem de uma hierarquia vertical, na qual não apresentam autonomia.

Referências

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n.9394/1996**. Brasília: SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2001.

COOMBS, P. Fundamentos do Planejamento Educacional? In: “Que é Planejamento Educacional?”, **Cadernos de Pesquisa do CEBRAP** (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento), 1975.

FERNANDES, F. S. Planejamento Educacional: conceitos, definições e mudanças. In: Reunião Anual da ANPed., 29, 2006. Caxambu: **ANPed**, 2006. 1 CD-ROM.

GENTILINI, J. A. **Descentralização e Planejamento**: marcos teóricos, perspectivas de ação. Tese de doutorado (texto adaptado para publicação), 2005.

KLINK, A. Planejamento educacional. **Palestra proferida na PUC-PR**. Curitiba, 1993.

LÜCK, H. et. Al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MATUS, C. Carlos Matus e o Planejamento Estratégico Situacional. In: RIVERA, F. J. U. (Org.) **Planejamento e Programação em Saúde**: Um Enfoque Estratégico. São Paulo: Cortez, 1989.

MATUS, C. **Política, Planejamento e Governo**. Brasília, DF: IPEA, 1993.

RIVAS, R. H. **Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina**: Estado del Arte. Santiago: UNESCO/REDUC, 1991.

SENGE, P. **A quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1993.

TESTA, M. Tendências em Planejamento. In: TESTA, M. (Col). **Pensar em Saúde**. Tradução: Walkiria Maria Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 89-128.

WITTMANN, L. C. Pesquisar é preciso porque navegar é preciso, viver é preciso. **Revista Seminários em Revista**, Blumenau, v. 1, n. 3, p. 47-57, mar. 1999.