

196

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Fernando Henrique Cardoso

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Paulo Renato Souza

SECRETARIA EXECUTIVA DO MEC

Luciano Oliva Patrício

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS**

Maria Helena Guimarães de Castro



DIRETORIA DE GESTÃO E PLANEJAMENTO
Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro

CAPA
MarcosHartwich

COORDENAÇÃO-GERAL DE LINHA EDITORIAL E
PUBLICAÇÕES
Antonio Danilo Morais Barbosa

COORDENAÇÃO DO PROJETO ILUSTRAÇÃO
Prof. Auresnede Pires Stephan
Faculdade de Belas-Artes de São Paulo/Curso de
Desenho Industrial

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira

ILUSTRAÇÕES
Coordenação: Profs. Carlos Roberto Romaniello e
Paulo D' Assumpção Zaniol
Curso de Desenho Industrial da Pontifícia
Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
Bianca do Amaral Cassilha
Carlos Augusto Luzzi
Caroline Aguiar Malinowski
Gustavo Stanczyk
Emanuelle Diana da Silva
Henrique Del B. L. Borges
Ivan Sória Fernandez
Márcio Bonatto
Rodrigo E. Soares

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAÇÃO VISUAL
F. Secchin

EDITOR
Jair Santana Moraes

ARTE-FINAL
MarcosHartwich

PARECERISTAS *ADHOC*
Ana Chrystinna Venâncio Mignot (Uerj)
Ana Shriley de França Moraes (Unesa)
Candido Alberto da Costa Gomes (UCB)
Diana Gonçalves Vidal (USP)
José Gonçalves Gondra (Uerj)
Libânia Nacif Xavier (UFRJ)
Lígia Gomes Elliot (Cesgranrio)
Luzia Marta Bellini (UEM)
Maria Aparecida Mamede Neves (PUC-Rio)
Maria do Rosário Carvalho (UFRN)
Marilena A. Jorge Guedes de Camargo (Unesp/Rio
Claro)
Miriam Paura Sabroza Grispun (UFRJ)
Naura Syria Carapeto Ferreira (UTP)
Pedro Rabelo Coelho (UFMS)
Simon Schwartzman (CPS-RJ)
Thereza Marini (Unesp)
Wojciech Andrzej Kulesza (UFPB)

TIRAGEM
3.500 exemplares

REVISÃO
Eveline Silva de Assis
Jair Santana Moraes
Marluce Moreira Salgado

EDITORIA
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I,
4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61)224-7092, 321-7376
Fax: (61)224-4167
e-mail: editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Maria Ângela Torres Costa e Silva
Regina Helena Azevedo de Mello

DISTRIBUIÇÃO
Cibec/Inep – Centro de Informações e Biblioteca
em Educação
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fone: (61)323-3500
e-mail: cibec@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br>

PROJETO GRÁFICO
Danilo Barbosa
F. Secchin

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

PUBLICADA EM FEVEREIRO DE 2002

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

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

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

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

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

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

ISSN 0034-7183

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

■ ESTUDOS

- A prática pedagógica e o desafio
do paradigma emergente** 383
Marilda Aparecida Behrens (PUC-PR)
- Cidadania docente universitária:
a perspectiva dos diplomados** 404
Arménio Rego (Universidade de Aveiro, Portugal)
- Cultura e desenvolvimento:
reavaliando o problema do pêndulo** 416
Antonio Roazzi (UFPE)
Bruno Campello de Souza (UFPE)
- O espaço das Conferências Internacionais
de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo
de políticas públicas educativas** 440
Elizabeth Cristina Cruvello da Silveira (UFF)
- A divisão interna do campo universitário:
uma tentativa de classificação** 451
Maria da Graça Jacintho Setton (USP)
- Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial** 472
Amarílio Ferreira Júnior (UFSCar)
Marisa Bittar (UFSCar)
- O resgate da Escola Nova pelas reformas
educacionais contemporâneas** 483
Roselane Fátima Campos (UFSC)
Eneida Oto Shiroma (UFSC)

■ SEGUNDA EDIÇÃO

- Bases para uma programação da educação primária no Brasil** 494
Anísio Teixeira

■ AVALIAÇÃO

O sistema britânico de garantia de qualidade do ensino superior: lições para o Brasil	508
Fernando Spagnolo (UCB)	

■ ESTATÍSTICA

A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001	527
Carlos Eduardo Moreno Sampaio, João Vicente Pereira, Liliane Oliveira Brant, Vanessa Néspoli (Inep)	

■ CIBEC

Imprensa brasileira: história e legislação – possibilidades e desafios das fontes documentais	576
Carlos Alves Müller	
Teses e dissertações recebidas	587
Lançamentos editoriais em educação	599

■ ÍNDICE DO VOLUME 80

Índice de assuntos	603
Índice de autores	623
Índice de títulos	627

■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO

Instruções aos colaboradores	631
Instruções para a elaboração de resumos Reduc	634
Instruções aos ilustradores	635

A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente

Marilda Aparecida Behrens

Palavras-chave: prática pedagógica; formação de docente; paradigma emergente; metodologias inovadoras; produção do conhecimento; docência universitária.

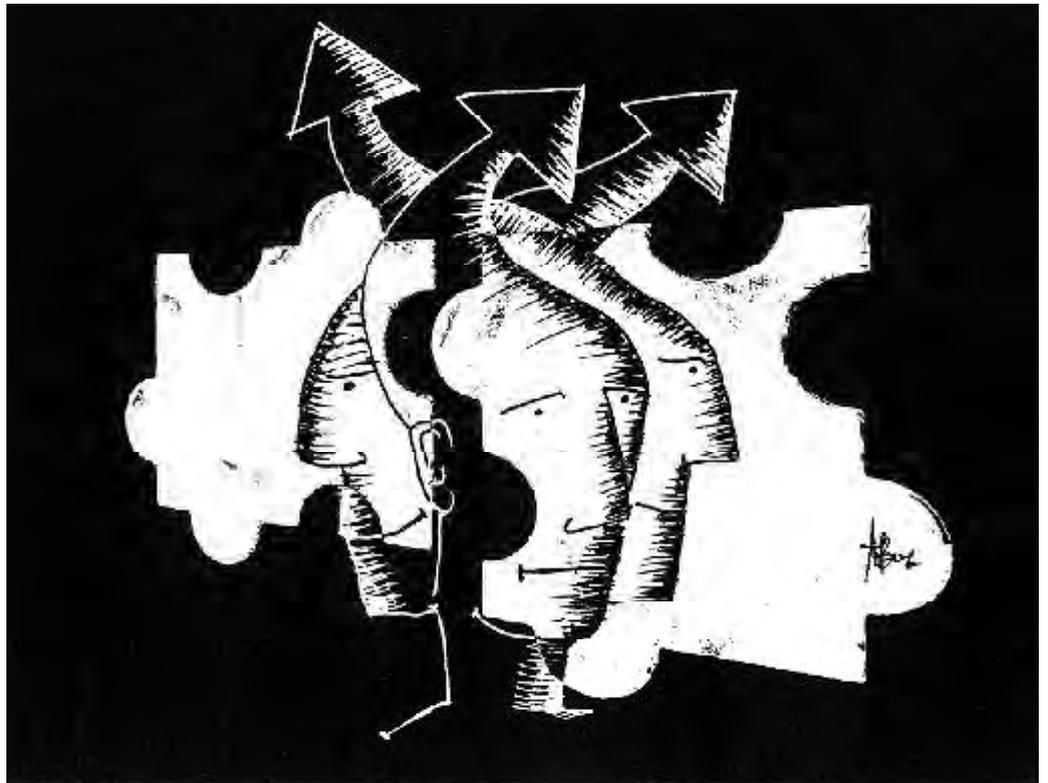


Ilustração: Henrique Borges

A experiência vivenciada com professores universitários preocupados em buscar paradigmas inovadores para suas práticas pedagógicas levou a desenvolver uma pesquisa-ação. Esta investigação contemplou uma reflexão individual e coletiva dos docentes. Seu objetivo era oferecer subsídios metodológicos para que ultrapassassem o paradigma cartesiano que vinha caracterizando suas ações docentes conservadoras. Com o intuito de superar a reprodução do conhecimento,

desencadeou-se um processo de posicionamento crítico sobre a docência. As leituras, as discussões e os posicionamentos levaram a construir a caracterização de um paradigma inovador na sala de aula. O paradigma denominado como emergente foi proposto como uma aliança entre uma abordagem progressista com uma visão holística e o ensino com pesquisa. Embora apresentadas separadamente, os professores tiveram a clareza que elas se interconectam e que tinham como pressupostos essenciais a visão do todo e a transformação da realidade.

Introdução

Nas últimas décadas do século 20, o ensino nas instituições de educação superior tem se apresentado por uma prática pedagógica, em muitos casos, conservadora e tradicional. Na realidade, os professores vêm sofrendo uma forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano que caracterizou a ciência no século 19 e grande parte do século 20.

Esse paradigma contaminou por muitos anos a sociedade e, em especial, a escola, em todos os níveis de ensino. O pensamento newtoniano-cartesiano propôs a fragmentação do todo e por conseqüência as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades. A repartição foi tão contundente que levou os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula.

Outro fator relevante de influência deste paradigma na ação docente é a busca da reprodução do conhecimento. Caracterizada pela fragmentação, a prática pedagógica propõe ações mecânicas aos alunos, provocando um ensino assentado no escute, leia, decore e repita. Estas quatro ações têm sido propostas como metodologia no ensino universitário por um longo período na história da educação.

Ao conviver com os docentes universitários, pode-se observar que há uma impregnação forte da influência do paradigma conservador em seu trabalho docente. Basta caminhar nos corredores das instituições de ensino superior para observar o que ocorre nas salas de aula. Em sua grande maioria, os professores estão explicando o conteúdo no quadro de giz, a classe acompanha em silêncio e ao que parece, o docente dá aula para ele mesmo. A pesquisa do conteúdo e elaboração do conhecimento é realizada pelo professor para ministrar as aulas. Na explicação do conteúdo, cabe aos alunos o papel de espectadores passivos para assimilar, memorizar e reproduzir os conteúdos propostos.

Nesse contexto, caberia indagar: Quem está no processo de aprendizagem? O aluno ou o professor? A resposta ideal seria: os dois são sujeitos do processo. Mas, infelizmente, o aluno tem sido tratado como objeto, passivo e receptivo no trato pedagógico.

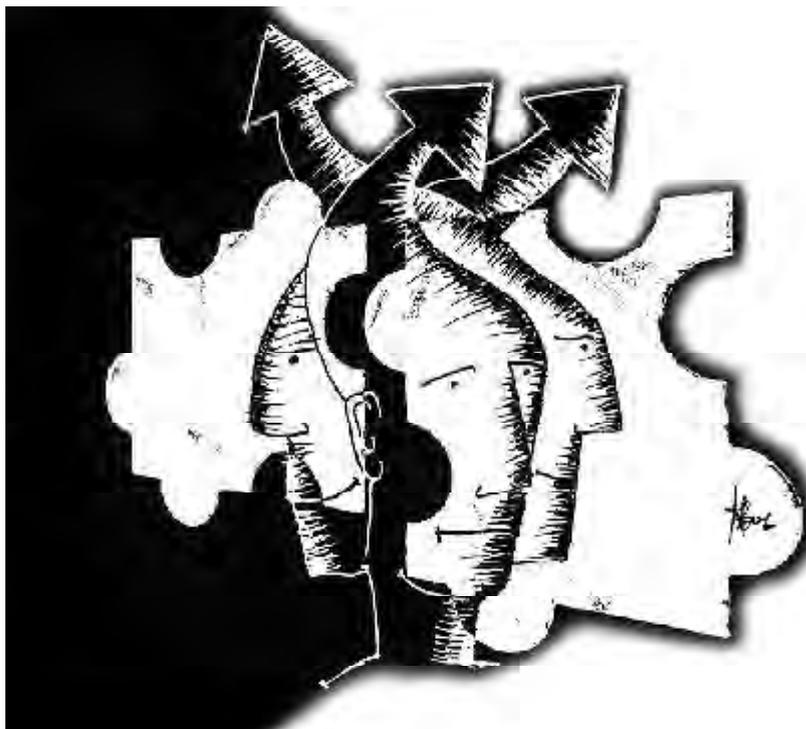
Salvaguardadas as exceções, os docentes conservadores aliam a competência ao autoritarismo. O professor bom é aquele que conhece seu conteúdo, apresenta-se severo, exigente e não deve "mostrar os dentes para os alunos". O silêncio e a disciplina são essenciais para desencadear o ensino reprodutivo e conservador. A avaliação tem o seu foco na memorização e na assimilação, e, em algumas áreas, o professor adquire credibilidade pelo número de alunos que são reprovados na sua disciplina.

A vivência com os docentes universitários, em especial os que buscam especialização e mestrado em Educação, faz acreditar que poucos professores refletem sobre a sua ação docente. É que, ao ter oportunidade de fazê-lo, desperta o professor responsável que anseia por modificar sua prática pedagógica, mas não sabe como alterá-la.

Por muitos anos, ao trabalhar na formação pedagógica dos docentes universitários, acreditou-se que bastaria instrumentalizar o professor com procedimentos técnicos para a renovação da prática.

Ao utilizar tecnologia, o professor pode oferecer uma ação pedagógica inovadora. Desta reflexão, aparece uma nova indagação: Será que ao utilizar recursos didáticos e, em especial, os recursos informatizados, o professor altera seu paradigma cartesiano de oferecer ensino aos alunos, ou troca o caderno e o quadro de giz pelo monitor do computador? Com referência a essa preocupação, Moraes (1997, p. 16) acrescenta:

Desde o início do trabalho, observamos que a maioria das propostas de uso da tecnologia informacional na educação se apoiava numa visão tradicionalista, que reforça a fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, a fragmentação da prática pedagógica... Programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos podem continuar representando o paradigma instrucionista ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada ao aluno. Dessa forma, continuamos preservando e expandindo a velha forma como fomos educados, sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica que utilize esses novos instrumentos.



A preocupação centra-se na proposição de uma prática pedagógica inovadora, que utilize a tecnologia como instrumental para tornar os alunos críticos, reflexivos e investigadores contínuos em suas áreas de atuação. Torna-se importante à reflexão do professor que o simples uso da tecnologia não caracteriza uma prática inovadora.

Posicionamento paradigmático

O desafio das mudanças históricas substanciais na virada do século e em especial do paradigma da ciência, levam ao repensar do sistema educacional como um todo e, nesse contexto a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida nos meios acadêmicos.

Na realidade, acredita-se que a caracterização da prática pedagógica está fortemente alicerçada nos paradigmas que a própria sociedade vai construindo ao longo da história.

A educação, a economia e a sociedade, assim como o homem, são produtos da ação histórica. Sendo assim, os paradigmas propostos e construídos pelos próprios homens vêm acompanhados de crenças, valores e posicionamentos éticos em frente a uma comunidade determinada. Nesse contexto, cabe a contribuição relevante de Kuhn

(1996, p. 129): "um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma".

Portanto, não se trata de entender o paradigma como um sistema fechado, nem acoplá-lo à pertinência de um modelo que vem se construindo ao longo dos séculos, mas analisar criticamente a possibilidade ou não de adotá-los.

Os paradigmas afetam toda a sociedade e, em especial, a educação. O fato é que estes paradigmas não se sucedem linearmente, nem têm uma demarcação de tempo para começar ou terminar, mas vão sendo construídos cotidianamente e acabam se interpenetrando e criando novos pressupostos e novos referenciais que caracterizam diferentes posturas na sociedade.

Na educação, o que se tem observado é um descompasso com o avanço paradigmático que a sociedade vem desenvolvendo. As transformações aceleradas e contundentes, em especial no final do século 20, fazem pensar sobre o trato pedagógico que as universidades vêm oferecendo aos estudantes, e as exigências que a sociedade vêm fazendo para a comunidade em geral.

Acredita-se que a reflexão sobre a caminhada histórica na educação permite dividir, para fins didáticos, os paradigmas que influenciaram a prática pedagógica dos professores universitários em dois blocos: os paradigmas conservadores e os paradigmas inovadores.

Paradigmas conservadores

Os professores que atuam na educação superior, em sua grande maioria, tendem a reproduzir as metodologias que vivenciaram no seu processo educativo. Nessa assertiva, parece residir a dificuldade dos docentes em alterarem suas práticas pedagógicas e buscarem referenciais em novos paradigmas de trabalho educativo. A contribuição de Moraes (1997, p. 16) torna-se relevante:

Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma contínua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo e a grande maioria dos

professores continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.

Os paradigmas conservadores caracterizam uma prática pedagógica que se preocupa com a reprodução do conhecimento. Fortemente influenciada pelo paradigma da ciência newtoniana-cartesiana, a ação docente apresenta-se fragmentada e assentada na memorização, na cópia e na reprodução.

O século 19 e grande parte do século 20, atendendo ao paradigma da Sociedade de Produção de Massa, alicerçaram uma prática pedagógica assemelhada à produção de uma fábrica. Os alunos responsivos, obedientes ao comando do professor na posição de meros receptores, passivos e copiadotes por excelência. A grande ênfase no produto permitiu aos professores que, muitas vezes, ingenuamente, formassem homens dóceis, acéticos e reprodutores do conhecimento alheio.

A sistematização de diferentes tendências pedagógicas que foram estruturadas sob influência dos paradigmas conservadores é tarefa complexa, principalmente quando se entende que a realidade é muito mais rica e dinâmica do que uma classificação tipológica. Enquanto prática social, a prática pedagógica torna-se mais ampla do que o rótulo que nela se coloca.

Para fins didáticos, caberia colocar dentro dos paradigmas conservadores as tendências pedagógicas: tradicional, escolanovista e tecnicista. Todas essas abordagens, salvaguardadas as caracterizações próprias para cada época em que foram propostas, apresentando como essência à reprodução do conhecimento.

Cada abordagem pedagógica tem uma influência direta dos paradigmas da época e caracterizam uma opção metodológica, portanto, torna-se relevante que os professores reflitam sobre esses paradigmas conservadores e busquem maneiras de ultrapassá-los.

Paradigmas inovadores

Os avanços tecnológicos e científicos provocaram mudanças na sociedade. A

grande velocidade e o impressionante volume de informações que são produzidos, além da facilidade de acesso a elas, tornam os paradigmas conservadores e obsoletos.

O final do século 20 caracteriza-se pelo advento da sociedade do conhecimento, da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento. Esse processo de mudança afeta profundamente os profissionais de todas as áreas do conhecimento e, por conseqüência, exige o repensar dos seus papéis e suas funções na sociedade.

A sociedade passa a exigir profissionais que tenham capacidade de tomar decisões, que sejam autônomos, que produzam com iniciativa própria, que saibam trabalhar em grupo, que partilhem suas conquistas e que estejam em constante formação.

Nesse movimento de mudança, o professor passa a ter um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido.

O novo paradigma da ciência, gerado com base na teoria da relatividade e na teoria da física quântica, implica um repensar sobre o papel da educação na vida dos homens. Nesse contexto, Moraes (1997, p. 20) acrescenta:

A ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada. A atual abordagem que analisa o mundo em partes independentes já não funciona. Por outro lado acreditamos na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais, a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e em um modo menos fragmentado de ver um mundo e nos posicionarmos diante dele. Já não podemos prescindir de uma visão mais ampla, global para que a mente humana funcione de modo mais harmonioso no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais ordenada, justa, humana, fraterna e estável.

A superação da visão cartesiana de mundo demanda repensar o sistema de valores que estão subjacentes a esse paradigma. O pensamento newtoniano-cartesiano possibilitou a fragmentação, as

distinções, as separações, enfim, a ruptura do todo, dando ênfase às partes e, por conseqüência, levou a ver o mundo como partes desconectadas.

O paradigma inovador na ciência, com uma visão quântica, demanda reconhecer que todos os seres são interdependentes, e que "nossas vidas estão entrelaçadas com o mundo atual, dependem de nossa atuação e nosso contexto, em nossa realidade, que será revelada mediante uma construção ativa em que o indivíduo participe" (Moraes, 1997, p. 22).

Buscando uma visão de totalidade, de conexão, de interdependência, Capra (1996) denomina a nova visão de mundo como uma "teia da vida". Para que se atenda a esse paradigma inovador, acredita-se na necessidade de repensar o papel da escola, pois a escola nesse paradigma é articuladora do saber. Não é só um espaço físico, mas, sim, um estado permanente do indivíduo, onde o trabalho colaborativo está sempre presente.

O paradigma inovador tem como pressuposto essencial uma prática pedagógica que possibilite a produção do conhecimento. O avanço depende do redimensionamento em relação à reprodução, à memorização e à cópia vigente na ação docente do professor universitário.

Boaventura Santos (1987), Pimentel (1993), Moraes (1997), Behrens (1999) denominam o avanço como *paradigma emergente*; Prigogine (1986) e Capra (1996), como *paradigma sistêmico*; Cardoso (1995), Brandão e Crema (1991), como *paradigma holístico*. Embora se apresentem variadas denominações, o paradigma inovador caracteriza-se pela produção do conhecimento e permite um encontro de abordagens e tendências pedagógicas que possam atender às exigências da sociedade do conhecimento ou da informação.

O mundo mudou, e com ele as expectativas e necessidades dos homens passaram a ter outras perspectivas. Não se pode apontar uma única abordagem pedagógica para contemplar o paradigma emergente. Por exemplo, Moraes (1997) propõe o encontro das abordagens construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente para atender ao paradigma emergente.

Na liberdade que cada professor e pesquisador tem para dimensionar o novo paradigma, acredita-se que há necessidade de atender às características de rede,

de teia, de sistema, de produção do conhecimento, de trabalho coletivo e compartilhado, de interconexão, de inter-relacionamento, de reaproximação das partes do todo. E ainda, de exigência de diálogo, de atitude crítica, criativa e transformadora.

Nesse contexto, para propor um paradigma emergente na prática pedagógica, que atenda a esses pressupostos inovadores citados, não há uma única abordagem a ser contemplada. Mas a proposta, nesse momento histórico, aponta para a construção de uma aliança, de uma teia, de um grande encontro, dos pressupostos e referenciais de três abordagens que possam atender às exigências da sociedade do conhecimento: abordagem progressista, ensino com pesquisa e visão sistêmica.

O ponto de encontro dessas abordagens é a superação da reprodução e a busca da produção do conhecimento. Na realidade, é uma produção do conhecimento que permite aos homens serem éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores; que, ao inovar os profissionais e, em especial, os professores, preocupem-se em oferecer uma melhor qualidade de vida para os homens, provocando, nesse processo, uma reflexão de que se vive num mundo global, portanto, são responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O problema que desencadeou a produção do conhecimento

Com a perspectiva de que os professores só alteram seu paradigma se refletirem, discutirem e analisarem os pressupostos das abordagens que caracterizam a prática pedagógica, optou-se por provocar um grupo de docentes, para produzirem conhecimentos referentes ao paradigma emergente.

O envolvimento com a formação continuada dos docentes universitários e, em especial, os que freqüentam o mestrado de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), levou a realizar uma pesquisa com a seguinte problematização:

Se a maioria dos professores só ensina a copiar, decorar e repetir, como se estruturará uma mudança criativa, crítica e transformadora nos meios acadêmicos? Como oferecer aos professores universitários subsídios para produzirem referenciais

sobre os paradigmas pedagógicos inovadores na prática educativa?

A tônica desta pesquisa foi contemplar um processo que pudesse subsidiar os professores universitários para refletirem e construírem uma prática pedagógica inovadora. Nesse contexto, analisar os paradigmas constituídos na educação superior e o desafio de buscar referenciais para subsidiar as metodologias inovadoras que instiguem a produção do conhecimento.

Pesquisa-ação: unidade ensino e pesquisa

A preocupação com o processo foi a marca determinante nesta pesquisa, pois transcendeu a coleta de dados sobre o paradigma emergente e instigou os participantes a darem significado à sua trajetória acadêmica e à sua prática como profissional docente. A opção por uma metodologia da pesquisa que contemplasse uma abordagem qualitativa apresentou-se como uma decorrência da necessidade da própria proposta de trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os professores universitários.

Segundo Martins (1998, p. 48),

O levantamento dos dados necessários à análise do objeto de estudo realiza-se num processo metodológico de pesquisa-ação, durante o qual os sujeitos da pesquisa problematizam, analisam e realizam intervenções nas suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que contribuem para sistematização de novos conhecimentos.

A opção por uma pesquisa-ação é a de ultrapassar o discurso e oferecer uma vivência sobre a proposta que está se descortinando no grupo. O relato dos depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa cabe para explicitar a vivência do processo:

– Nós vivenciamos o que foi proposto como paradigma emergente. Portanto, contemplamos um ensino com pesquisa, numa abordagem progressista com uma visão holística (Sujeito 21).

– Uma coisa é ter aula sobre uma proposta pedagógica inovadora, outra coisa é vivenciar o processo na sala de aula, junto com a professora e os colegas. O

interessante é ter clareza do que está fazendo e porque está fazendo. Gostaria muito que minha prática pedagógica fosse assim de agora em diante. A produção do conhecimento individual e coletiva fica impregnada de maneira prazerosa na gente (Sujeito 32).

A proposição de uma prática pedagógica inovadora que atenda à produção do conhecimento tem sido um desafio para os professores universitários.

Acredita-se que a chance de alterar um paradigma pedagógico vem aliada à criação de espaços coletivos para discussão dos pressupostos teóricos e práticos que caracterizam uma opção metodológica. Um professor não altera sua prática pedagógica, se não estiver convencido de que será um ato significativo na sua relação ensino/aprendizagem.

A busca da conexão entre as experiências práticas e os referenciais teóricos que as caracterizam torna o processo significativo e relevante. Nesse contexto, a pesquisa-ação propicia um trabalho com os professores numa experiência vivenciada.

Para Giovani (1998, p. 52), o caminho da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa que envolve o professor, adquire a seguinte contribuição:

Nessa investigação, ponho em destaque o processo interativo-reflexivo próprio da pesquisa-ação, como condição privilegiada para a formação e o desenvolvimento de professores e especialistas de ensino como "profissionais reflexivos", isto é, que se voltam para sua própria prática como fonte de investigação, estudo e conhecimento. Evidencio, assim, o que denomino 'potencial didático da pesquisa-ação', ou esforço consciente e deliberado de associar os agentes diretos da prática escolar ao conhecimento teórico sobre sua realidade, à compreensão de seus determinantes e à perspectiva de sua transformação.

A riqueza do processo da pesquisa-ação-ensino-aprendizagem adveio do envolvimento de 52 sujeitos, que frequentaram/freqüentam o mestrado em Educação da PUC-PR, em especial os que participaram da disciplina Paradigmas Pedagógicos na Educação Superior em 1997 e 1998. Os sujeitos da pesquisa são professores universitários advindos de variadas

áreas do conhecimento (jurídicas, humanas, biomédicas, exatas e tecnológicas), e exercem funções docentes em diferentes cursos nas universidades públicas (federais e estaduais), nas universidades particulares e em faculdades.

Os pronunciamentos sobre os motivos que levam um professor a buscar formação continuada num curso de mestrado em Educação incidem sobre a necessidade de redimensionar a prática pedagógica em sala de aula.

Nesse contexto, empresta-se a proposição de Martins (1998, p. 49):

Considera este trabalho como um processo de pesquisa-ensino porque, de um lado, sua forma de realização constitui uma pista para redimensionar as práticas de ensino numa perspectiva de sistematização coletiva do conhecimento "ensino". Por outro, possibilita a vivência de um processo de investigação de ação-reflexão-ação por meio de qual a didática prática que está ocorrendo nas escolas se manifesta, é problematização explicada e compreendida nos seus determinantes, favorecendo a elaboração de propostas concretas de ação. Tudo isso com o intuito de abrir novos caminhos numa perspectiva transformadora, para que ocorra uma sistematização coletiva de novos conhecimentos, gerados a partir de novas práticas acerca do objeto de estudo "pesquisa".

Na realidade, cabe aos educadores oferecer formação docente com a preocupação de dar suporte e desencadear a reflexão com os professores sobre suas práticas pedagógicas. Os processos de investigação e de pesquisa precisam contemplar uma articulação direta com os processos de investigação das práticas pedagógicas dos professores. Conseqüentemente, essa caminhada se tornará relevante e significativa para quem realiza e participa da pesquisa.

O caminho percorrido na pesquisa-ensino

Para instigar os professores a investigarem, discutirem e construir referências sobre os paradigmas inovadores (a aliança entre ensino e pesquisa, abordagem progressista e visão holística), aqui denominados como *paradigmas*

emergentes, foi discutida com os professores uma proposta de trabalho. Os sujeitos envolvidos puderam participar, discutir e entender o que ocorreria no processo de produção do conhecimento e especialmente porque fariam as pesquisas, as discussões, os trabalhos individuais e os trabalhos coletivos.

Martins explicita por que envolver os docentes numa ação coletiva, da qual todos participam e se tornam responsáveis pelo processo:

Fazer da investigação uma prática que viabilize a unidade de pesquisa-ensino, do teórico-prática, que parta de problemas práticos buscando a superação; que coloque os sujeitos da pesquisas como agentes ativos e não meros objetos; que viabilize a produção e a sistematização coletiva do conhecimento superando as reflexões puramente acadêmicas que se dão muitas vezes distanciadas dos problemas postos pela prática; que altere a concepção da função do professor, vendo-o não como simples transmissor, mas também um produtor de conhecimento é um desafio constante. Para enfrentar tal desafio, a pesquisa-ação tem-se mostrado uma alternativa fecunda. (Martins, 1998, p. 50)

Com a visão de que o professor pode produzir seu próprio conhecimento, iniciou-se a pesquisa com o envolvimento dos docentes como sujeitos do processo.

Na *primeira fase*, provocou-se a reflexão e a discussão da problematização. A discussão e a reflexão crítica teve como finalidade desencadear a articulação e o envolvimento dos professores universitários para repensarem suas práticas e buscarem referenciais para reconstruírem a ação docente atendendo ao paradigma emergente.

Numa *segunda fase*, discutida com o grupo, optou-se por realizar concomitantemente a leitura e a reflexão crítica dos textos, dos artigos, obras e periódicos que apresentassem as abordagens inovadoras. Paralela à leitura, foi proposta a construção de um quadro referencial sobre as abordagens que pudessem atender ao paradigma emergente na sociedade e que, nesse momento histórico, segundo a autora (Behrens, 1999), apontam para uma aliança entre ensino com pesquisa, a abordagem progressista e a visão sistêmica. Esse quadro tinha como objetivo o levantamento dos pressupostos de cada abordagem a partir das leituras realizadas.

Nessa fase, para produção individual, tornou-se necessária a discussão sobre os fatores essenciais que caracterizam a atuação dos professores em sala de aula. Na discussão, para compor o quadro referencial, foram eleitos os seguintes componentes: aluno, professor, metodologia, escola e avaliação.

No decorrer da pesquisa, essa fase tornou-se muito significativa, pois em função da relevância destes componentes e da ênfase que assumiu no processo, a pesquisadora optou para torná-los as categorias de análise do processo. Portanto, as categorias que passaram a compor a pesquisa foram: aluno, professor, metodologia, escola e avaliação.

Na *terceira fase* do processo, houve a necessidade de serem discutidos os referenciais pesquisados e até que ponto a teoria possuía consequências e infiltrações na prática pedagógica oferecida aos alunos no ensino universitário. Nesse momento, apareceu o novo papel do professor e do aluno, a necessidade de aprender a aprender, o enfrentamento do volume de informações que caracteriza esse momento histórico e as exigências na formação dos profissionais do futuro. Os professores passaram a entender a força do diálogo e a ação docente como articulação mobilizadora para transformar a realidade.

Os docentes passaram a relatar suas experiências, seus avanços, suas dificuldades e seus medos no enfrentamento de um paradigma inovador numa escola que se tem caracterizado pelo conservadorismo e pela reprodução do conhecimento.

Na *quarta fase*, beneficiados pela discussão e pelo aprofundamento teórico e prático das pesquisas de cada participante, buscou-se agregar as produções individuais num trabalho coletivo. Essa fase, dividida em dois momentos, permitiu a vivência do compartilhamento no processo. Num primeiro momento, as produções coletivas foram realizadas em grupos de três mestrandos. A proposição de trios partiu da decisão do grupo, para que houvesse melhor qualidade no trabalho. Num segundo momento, os grupos apresentaram suas elaborações apresentadas em disquetes, disponibilizadas para todos os participantes, que possibilitaram um trabalho coletivo com o envolvimento de todos os trios.

Os professores se propuseram a produzir um único quadro referencial das abordagens pedagógicas inovadoras. As sistematizações dos pressupostos teóricos e das inferências das discussões sobre a prática docente subsidiaram a produção do conhecimento do grupo.

Na *quinta fase*, a impressão gráfica do quadro referencial construído pelo grupo possibilitou a cada participante da pesquisa a visão do todo e a discussão de cada uma das abordagens. Esse processo permitiu aproximar as categorizações propostas para o aluno, o professor, a escola, a metodologia e a avaliação num paradigma inovador. A partir da elaboração com fundamentação teórica e da experiência vivenciada dos professores envolvidos na pesquisa, passaram a discutir como construir uma prática pedagógica com um paradigma emergente. Para Martins (1998, p. 51): "Enfim, é um processo que permite articular pesquisa-ensino buscando sua unidade. Implica mudança de postura, tanto do investigador-coordenador, quanto dos investigados-agentes (no caso, agentes da escola)".

Na *sexta fase*, os mestrandos foram convidados a produzir textos próprios subsidiados pelos referenciais pesquisados. A temática apontada para o texto foi "O paradigma inovador e a prática pedagógica". A proposição do texto deveria contemplar uma reflexão e uma proposição de realizar uma prática pedagógica inovadora. Nesse momento, os professores puderam elaborar e registrar seus avanços, e apresentar sua contribuição na tomada de decisão para a reconstrução de sua prática pedagógica.

A vivência do processo, a colaboração, o trabalho individual e coletivo, a solidariedade, o respeito, as angústias, os desafios, os acertos e as conquistas gradativas foram aflorando na pesquisa. Um dos elementos fundamentais no sucesso desta proposta foi que os alunos-mestrandos puderam discutir as fases da pesquisa-ensino, desde a problematização, as discussões, as produções individuais e coletivas do quadro referencial até a produção final dos textos. A proposta foi contratada no grupo e foi discutido o que seria realizado em cada fase e qual a responsabilidade de cada componente. O trabalho pedagógico foi construído pelo grupo e não para o grupo.



Nesse contexto o aluno é consciente da realidade que o cerca, tornando-se o sujeito do processo de construção do conhecimento. Esta condição lhe propicia desenvolver características que serão exigidas dos professores, dos alunos e de todos os cidadãos no século 21, pois estes terão que ser: reflexivos, críticos, autônomos, criativos, contemplando o raciocínio lógico e o espírito de investigação.

A produção do conhecimento deve atender a uma visão sistêmica, no sentido que Capra (1996) apresenta como uma visão holística, do todo. A proposição de um paradigma emergente precisa ter como pressuposto essencial a formação para a ética, para a justiça, para a paz, a solidariedade, com espírito solidário na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

A produção do conhecimento sobre as abordagens inovadoras num paradigma emergente

O intercâmbio de informações, a coletivização e a organização pelos próprios mestrandos das produções individuais e coletivas permitiram construir os quadros sinópticos das abordagens. A discussão crítica com os mestrandos, referente aos conhecimentos teóricos e práticos pesquisados permitiu eleger como relevantes três grandes abordagens para pesquisa: a progressista, o ensino com pesquisa e a visão sistêmica. Nesse contexto foi proposta a aliança destas abordagens:

A *visão sistêmica ou holística* busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível. Segundo Behrens, Moran e Masetto (2000, p. 92):

A visão holística busca a perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação, a divisão, a compartimentalização do conhecimento. O processo educativo numa abordagem holística implica aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender, aprender a ser. Nesse contexto de múltiplas aprendizagens, leva em consideração processos de

superação de dualidades propostas no paradigma cartesiano, entre razão-emoção, corpo-alma, objetivo-subjetivo e sujeito-objeto, entre outras.

A abordagem holística foi elaborada a partir das obras de Capra (*A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*, 1996), de Cardoso (*A canção da inteireza: uma visão holística da educação*, 1995), de Brandão e Crema (*O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística*, 1991), e da Global Alliance for Transforming Education – Gate (*Educación 2000: una perspectiva holística*, 1991).

A *abordagem progressista* tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. Os docentes que optam por uma abordagem progressista, como intelectuais transformadores (Giroux, 1997), promovem "processos de mudança manifestando-se contra as injustiças sociais, as atitudes antiéticas, as injustiças políticas e econômicas. Num processo dialógico, instigam seus alunos a buscar soluções que permitam aos homens uma melhor qualidade de vida" (Behrens, Moran, Masetto, 2000, p. 91).

A pesquisa da abordagem progressista envolveu, principalmente, as obras de Paulo Freire (*Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 1992; *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1997; *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, 1987), e de Giroux (*Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, 1997).

O *ensino com pesquisa* pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos. Segundo Behrens (1996, p. 79-80):

O mundo moderno não autoriza um profissional a ter sucesso e competência, se não for um investigador/pesquisador permanente na sua área. Assim, os conteúdos transmitidos nas universidades não são suficientes para a vida profissional dos estudantes. A proposta de aprender a aprender abre a visão de que a educação não tem fim, renova-se dia a



dia e avança rapidamente numa sociedade moderna, provocando um processo ininterrupto de atualização. A instrumentalização do 'aprender a aprender' acompanha o profissional e abre caminho para acessar a universalização da conquista da ciência e das técnicas.

Para pesquisar a abordagem do ensino com pesquisa, foram utilizadas, principalmente, as obras de Demo (*Educar pela pesquisa*, 1996; *Educação e qualidade*, 1994a; *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermans*, 1994b; *Desafios modernos*

na educação, 1993), de Cunha (*Relação e pesquisa*, 1996), e de Behrens (*Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*, 1996).

Apontadas como tendências relevantes para compor o paradigma emergente, convém apresentar a elaboração dos quadros referenciais produzidos pelo grupo de mestrandos, mediados pela professora-coordenadora da pesquisa. Alerta-se que, embora apresentado separadamente, em todos os momentos foi reforçada a idéia de que o paradigma emergente exige uma interconexão dos referenciais das três abordagens.

Quadro 1 – Ensino com pesquisa

(continua)

<p>Aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - alicerça seu processo de aprendizagem no aprender a aprender; - atua como parceiro de trabalho; - aprende, para transformar, e pesquisa, para reconstruir o conhecimento; - caracteriza-se como sujeito ativo, produtivo e dialógico; - percebe-se como sujeito histórico e atuante; - busca pelo diálogo ser questionador, crítico e criativo; - contempla uma atitude cotidiana de pesquisa; - tem iniciativa para procurar livros, textos, fontes, dados e informações; - tem visão globalizada; - acompanha as inovações; - visualiza sua participação no todo; - avança na autonomia da expressão própria; - torna-se capaz de criar, revisar e avaliar suas práticas/procedimentos; - frequenta, com assiduidade, bibliotecas, videotecas, laboratórios e grupos de estudo; - abandona a condição de objeto no processo de aprendizagem; - recicla-se periódica e continuamente, torna-se capaz de produzir cientificamente; - tem capacidade produtiva própria; - integra-se em pesquisa multidisciplinar ultrapassando o campo segmentado do especialista; - busca a produção de novos conhecimentos; - renova os conhecimentos de forma incessante; - elabora projetos e defende propostas; - autoriza-se a duvidar e perguntar, a querer saber sempre mais e melhor; - desenvolve raciocínio lógico, espírito de investigação contínua; - dialoga com autores e constrói textos próprios; - vivencia cidadania plena; - pesquisa, escreve, elabora, defende e argumenta sobre suas conquistas na rede do conhecimento; - pode errar para aprender, desafiar para criar, torna-se ousado para construir novos conhecimentos; - assume a postura de sujeito no processo pedagógico; - sabe utilizar as redes de informatização.
<p>Professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - caracteriza-se como profissional autônomo, renovador, criativo, crítico e transformador; - produz conhecimento com autonomia; - instiga a produção do conhecimento;

<p>Professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - centra-se na competência estimuladora do ensino pela pesquisa; - teoriza a prática; - atualiza-se permanentemente; - opta pela avaliação como processo; - exerce o papel de articulador; - preocupa-se em ser inovador; - procura ser participativo; - vivencia e instiga o aprender a aprender; - tem compromisso com o questionamento; - exerce o papel de figura crítica da sociedade; - provoca a parceria com o aluno no processo pedagógico; - atua com autoridade e não com autoritarismo; - compromete-se com o trabalho competente; - exerce a liderança na busca da transformação da sociedade; - faz uso da lógica e da argumentação, da crítica e da auto-crítica; - orienta o aluno a expressar-se de maneira fundamentada, exercitando o questionamento e a formulação própria; - instiga a cidadania (organizada e crítica); - estimula o acesso ao conhecimento disponível e valoriza o saber acumulado pelo aluno; - conhece e utiliza os instrumentos eletrônicos; - torna-se questionador para participar como profissional crítico da sociedade; - atua como parceiro mais experiente no processo; - torna-se elemento mediador do processo de produção do conhecimento; - intervém, inovadora e sistematicamente, no conhecimento; - amplia caminhos para a emancipação dele mesmo e dos alunos; - reflete e critica sua experiência para dela extrair conhecimentos; - desenvolve relação horizontal com o aluno; - estimula a criação produtiva em equipe e individualmente; - participa e atua na rede de informação.
<p>Metodologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - propõe o aprender a aprender no ensino pela pesquisa; - cria espaços para pensar e defender as ideias; - provoca união de teoria e prática; - concilia ensino e pesquisa; - instiga o questionamento sistemático e a discutibilidade como critério principal da cientificidade; - busca a teorização das práticas que também são fontes de conhecimento; - valoriza a elaboração própria e coletiva; - visa à participação para interferir na realidade; - utiliza aula expositiva como fonte instigadora da problematização; - provoca a pesquisa cotidianizada; - valoriza o conhecimento vivenciado; - instiga trabalhos coletivos com responsabilidade e organização; - provoca motivação para leituras e manejo de recursos eletrônicos; - propõe partir da contextualização para a leitura até a sistematização do conhecimento; - contempla métodos inovadores; - instiga a formação de competências; - provoca a integração da qualidade formal e política; - busca o processo pedagógico produtivo, provocativo, investigador e prazeroso; - provoca estratégias de ensino que facilitem a pesquisa e que levem à produção do conhecimento; - estimula o trabalho individual e coletivo para instigar a participação conjunta; - desenvolve autonomia de professoras e alunos na produção do conhecimento; - condena a cópia, a reprodução acrítica e os conteúdos apresentados como receita pronta; - permite a formação da cidadania;

Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - instiga o questionamento que compreende a formação do sujeito capaz de formular e executar projeto próprio; - permite a participação plena do aluno; - contempla a construção de projetos e propostas inovadoras; - atribui ênfase na elaboração própria e na produção do conhecimento; - apresenta-se como processo constante de acompanhamento da evolução do aluno; - busca o questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política.
Escola	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta-se como local organizado de modo a permitir o tratamento das individualidades, voltado para a autonomia crítica e criativa do aluno; - contempla um espaço educativo à medida que provoca a aprendizagem constante pela pesquisa; - propicia lugar privilegiado para a formação de competência; - local de acompanhamento da pesquisa; - permite o espaço para a construção do conhecimento; - propicia ambiente positivo para conseguir a participação do aluno com presença dinâmica, interação envolvente e comunicação fácil; - provoca organização e acesso à biblioteca sempre renovada; - dispõe de acesso à transmissão eletrônica e à rede informatizada; - sujeitos gestam projetos de pesquisa conjunta (professores, alunos e comunidade); - apresenta-se como ambiente inovador, transformador e participativo onde o aluno é reconhecido como sujeito capaz de propor e inovar; - utiliza-se de parcerias com empresas, organizações e trabalhadores; - cria bases científicas e tecnológicas que permitem transformar os recursos disponíveis em conjunto de bens necessários ao bem-estar social; - deve estar atenta ao desenvolvimento tecnológico; - busca a formação para a cidadania democrática; - orienta a especialização para a necessidade ética de estar a serviço da sociedade; - propicia um ambiente em que tem como função principal resgatar a inteireza do ser humano e a unidade do conhecimento.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - busca auto-avaliação com criticidade; - torna-se processual e participativa; - apresenta-se ao longo de todo o processo; - analisa o conhecimento do aluno nos trabalhos individuais e coletivos; - provoca produção individual e em grupos dando menos peso a provas; - permite seminários com auto-avaliação e heteroavaliação; - avalia a capacidade produtiva através de produção de textos individuais e coletivos; - privilegia a instrumentação necessária para garantir bom desempenho, progresso sustentado e a busca da qualidade; - apresenta-se como processo constante de acompanhamento da evolução do aluno; - acompanha o processo contínuo através de indicadores de desempenho como interesse pela pesquisa, iniciativa em procurar dados, êxito em formulações próprias, em elaboração de textos e nível de participação individual e como membro de trabalhos grupais; - leva ao processo de reconstrução do conhecimento e credencia também o aluno para julgar seu próprio desenvolvimento e transformação; - elimina a prova entendida como rito de "devolução da copia"; - atribui ênfase na elaboração própria e na produção do conhecimento.

Quadro 2 – Paradigma holístico

(continua)

<p>Aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - busca a visão do todo; - percebe-se com talentos únicos (emocionais, intelectuais e espirituais); - busca uma proposta ecológica/sistêmica enquanto ser solidário e responsável pelo homem e pelo planeta; - provoca uma sensibilização sobre o valor da vida e das relações dos seres com a natureza; - precisa ser considerado pelos dois lados do cérebro (o da razão e o da intuição); - busca ser autônomo, indagador, explorador, experiente, cognoscente; - crítica, cria e relaciona-se com o grupo para discutir e interagir; - procura desenvolver inteligências múltiplas; - prioriza sua auto-imagem sendo o centro do processo; - participa da elaboração do currículo como cidadão global; - valoriza sua individualidade tanto física quanto emocional, intelectual e espiritualmente; - participa ativamente dos assuntos de sua comunidade, buscando reconhecimento de si mesmo, de sua saúde emocional e dos valores democráticos; - precisa ser considerado como um ser único e valioso, com potencial ilimitado para aprender; - busca autonomia na construção do conhecimento e é o centro do processo da educação; - utiliza o aprender a aprender para buscar melhor qualidade de vida; - torna-se um eterno aprendiz (formação continuada); - valoriza seus projetos e seus atos; - busca a auto-expressão, criação, investigação e liberdade; - apresenta-se como co-responsável pelo processo educativo; - vivencia o processo educativo como cidadão do mundo; - acata as diferenças individuais e desenvolve respeito e apreço pela diversidade humana; - tem capacidade limitada para aprender, pois também será mestre; - torna-se comprometido com as mudanças.
<p>Professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - percebe-se interdisciplinar e sensível à arte e à ciência; - historiciza e contextualiza conteúdos; - valoriza o trabalho em parceria; - dinamiza a coordenação de área e resgata o sentido humano; - respeita inteligências múltiplas; - mescla sensibilidade e prática científica; - respeita a individualidade dos alunos; - conscientiza o educando sobre sua opção de vida; - procura analisar e transcender limites da antiga estrutura fragmentada; - busca um compromisso permanente com a comunidade; - considera o contexto social do educando; - ensina com amor, resgatando o sentido humano; - encontra-se em contínuo processo de aprendizagem (formação contínua); - busca a prática pedagógica cientificamente embasada; - atua com visão interdisciplinar; - busca ser sensível, competente e democrático; - estimula o autoconhecimento do aluno; - facilita o pensamento crítico e independente dos alunos; - encoraja e respeita a autonomia do aluno; - aprende junto com o aluno; - apresenta e vivencia a visão de "aldeia global"; - trabalha com visão do todo, apresentando um enfoque ecológico em sua prática pedagógica; - centra-se no processo de aprendizagem, admite seus próprios erros e acolhe as ideias dos alunos; - discute sentimentos e emoções, fomenta a cooperação, encoraja a participação nos trabalhos educativos propostos; - facilita a aprendizagem como um processo natural da vida;

<p>Professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - necessita de autonomia para desenhar e estabelecer ambientes educativos apropriados às necessidades de seus alunos; - valoriza a auto-realização e provoca reflexão sobre a transcendência; - percebe a disposição dos educandos para mudança e os ajuda a buscar a transformação; - constrói um papel como amigo, colaborador, aquele capaz de estimular o educando e fazê-lo caminhar sozinho em suas descobertas e superações; - valoriza os pontos fortes do aluno e busca auxiliá-lo na superação dos pontos fracos.
<p>Metodologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - busca a interdisciplinaridade envolvendo todas as áreas do conhecimento; - considera a comunicação interativa entre as disciplinas; - busca o trabalho de parceria; - procura a interconexão entre os diversos ramos do conhecimento; - contempla um currículo flexível e de acordo com interesses dos alunos; - considera as diferenças entre os alunos; - favorece a autonomia e o desenvolvimento individual e coletivo; - oportuniza relações dinâmicas e abertas, cultivando a consciência crítica; - contempla um currículo que integra as perspectivas globais da comunidade; - instiga a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo; - contempla a aprendizagem como um processo contínuo; - instiga a liberdade para escolher e para criar situações de opções entre alunos e professores; - leva em consideração todo o cérebro (direito e esquerdo) para o desenvolvimento integral do estudante; - favorece um aluno que leve em consideração a família, a sociedade, a comunidade, o planeta e o cosmos; - leva em consideração que a teoria se constrói na prática e a prática se constrói na teoria; - trabalha com a educação transpessoal e intrapessoal; - busca modos de conhecer intuitivo e participativo; - propõe conteúdos contextualizados na realidade; - valoriza seu papel de educador; - aproveita os pontos fortes como o cinestésico, o musical, o visual, o espacial, o linguístico e o lógico-matemático; - valoriza a pesquisa como atividade cotidiana; - busca articular a teoria e a prática.
<p>Escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta-se como o local onde a aprendizagem se realiza num processo dialógico de interlocução; - propicia um ambiente estruturado numa proposta interdisciplinar; - caracteriza-se como espaço criativo, ousado, que provoca uma nova concepção de mundo; - justifica o conhecimento a partir de razões históricas, filosóficas, sociopolíticas e ideológicas; - promove o desenvolvimento de competências: linguística, espacial, musical, lógico-matemática, cinestésica, interpessoal e intrapessoal; - provoca, no aluno, a ideia integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com a natureza; - apresenta-se como instituição cuja função é criar uma sociedade sustentada, justa e pacífica; - busca a harmonia com os seres, com a terra e suas formas de vida; - caracteriza-se como local onde a educação é vista como um processo que dura a vida toda; - caracteriza-se como um espaço onde trabalham juntos professores, alunos, administradores e membros da comunidade; - compromete-se com as mudanças e não com a reprodução dos modelos; - permite o espaço de valorização da individualidade dentro do grupo;

Escola	<ul style="list-style-type: none"> - incentiva a democracia e a solidariedade promovendo um verdadeiro encontro humano; - busca a cidadania consciente; - cultiva as aspirações mais altas do ser humano: a individualidade e a ajuda mútua; - caracteriza-se por ser uma instituição libertadora, democrática, dialógica e crítica.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - insêa o crescimento pela troca de experiências; - atende a conteúdos amplos e globais; - contempla a auto-avaliação como parte do processo; - considera o potencial dos alunos em suas diversas dimensões; - aceita a inteligência expressa por diferentes estilos e capacidades; - facilita o processo de aprender tanto do aluno quanto do professor; - busca priorizar a auto-imagem; - preocupa-se com o desempenho do indivíduo; - tende a ultrapassar somente a quantificação do rendimento e contempla uma abordagem qualitativa; - torna-se contínua, ocorre no processo e considera as diferenças individuais e aptões; - facilita o processo de aprender; - provoca avaliações personalizadas, valorizando a experiência, visitas e pesquisas; - ultrapassa o conhecimento livresco, caracteriza-se pela dimensão de avaliação para a vida; - contempla o rendimento e prioriza o envolvimento; - volta-se para a criatividade do sujeito; - questiona o sistema padronizado; - prioriza o desenvolvimento do conhecimento de si mesmo e da própria disciplina; - substitui os exames padronizados por avaliação com dimensão envolvendo processos mais amplos e significativos; - alicerça-se no conhecimento para a vida; - valoriza-se a capacidade individual; - provoca ação contínua envolvendo todo o processo.

Quadro 3 – Abordagem progressista

(continua)

Aluno	<ul style="list-style-type: none"> - caracteriza-se como sujeito ativo, sério, criativo, responsável, reflexivo, participativo e crítico; - apresenta-se como sujeito crítico do ato do conhecimento; - atua como co-responsável, dinâmico e participativo do processo; - faz leitura do mundo com sua própria visão; - vivencia a relação dialógica proposta pelo professor; - disciplina-se na medida em que é co-responsável pelo processo educativo; - confia em si mesmo e reflete como funciona a sociedade; - aprende a interpretar a realidade com intuito de poder modificá-la; - problematiza sua prática e sua experiência; - torna-se responsável por suas idéias; - tem liberdade de expressão e de pensamento; - demanda uma ação ativa e reflexiva; - apresenta-se engajado com o professor no ato de conhecer; - torna-se sensível ao diálogo; - volta-se para a produção do conhecimento; - empenha-se na luta pela democracia; - vivencia o processo como sujeito histórico na educação; - busca a transformação para um mundo melhor; - participa ativa e conscientemente do processo; - apresenta iniciativa e espírito reflexivo; - entende a responsabilidade e envolvimento no seu processo educativo; - participa na elaboração dos objetivos e metas a serem alcançadas pelo grupo;
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Aluno	<ul style="list-style-type: none"> - aprende a interpretar a realidade para nela poder intervir; - reflete sobre a realidade para poder transformá-la ou reconstruí-la; - participa na organização de seu currículo, na programação dos conteúdos e na construção da visão de mundo; - dialoga com o professor, contribuindo na construção de uma sociedade e escola mais democrática; - busca autonomia no processo de aprendizagem, assumindo uma autodireção a partir da absorção de temas inseridos nos contextos sociais; - apresenta e aceita idéias do grupo.
Professor	<ul style="list-style-type: none"> - torna-se crítico, exigente e reflexivo; - ensina enquanto aprende e aprende enquanto ensina; - busca relacionar-se dialogicamente com os alunos e procura uma relação horizontal; - orienta enquanto promove a relação entre os conteúdos e a realidade da vida em sociedade; - empenha-se na luta pela democratização da sociedade; - domina o saber teórico, respeitando o saber daqueles que vai ensinar; - atua como mediador do conhecimento para análise do contexto; - engaja-se com os alunos no ato do conhecer; - deve ser convincente na defesa de seus sonhos sem reduzir tudo à sua verdade; - deve liderar pela competência como professor e aprender como aluno; - conhece a realidade e respeita a cultura popular; - assessora e se insere nas lutas sociais em busca de uma melhor qualidade de vida para a população; - conduz à superação da relação opressor e oprimido; - orienta e articula o processo do acesso ao saber elaborado; - promove a relação dos conteúdos direcionados à realidade da vida social; - educa pelo diálogo e apresenta-se como auxiliar e amigo que assume atitude simples e sincera; - respeita e alerta para diferentes leituras do mundo; - persegue objetivos e metas, sonhos e projetos; - provoca negociações e envolve os alunos num trabalho coletivo e significativo; - promove a democratização na escola; - interpreta a realidade e provoca seus alunos para interpretá-la; - desenvolve o hábito da seriedade intelectual; - trabalha o indivíduo inserido no contexto histórico; - preocupa-se com a consciência crítica e com as mudanças sociais; - estimula o controle da tecnologia em benefício da humanidade; - educa para a problematização e conseqüente transformação da realidade circundante; - apresenta-se como líder ético, democrático e autêntico; - exerce autoridade sem autoritarismo; - busca uma prática transformadora.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - contempla uma ação libertadora e democrática; - busca questionar a realidade circundante; - estimula a participação integrada dos alunos para posteriormente aprofundar e buscar referências no grupo; - contempla uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação; - propõe conteúdos significativos; - provoca a formação do indivíduo como ser histórico, político, social e cultural; - ultrapassa o processo pedagógico que se reduz ao treinamento técnico; - busca envolver os alunos pelo diálogo; - alicerça o processo pedagógico na competência e não no autoritarismo; - instiga relação horizontal com o aluno; - provoca relação das experiências dos alunos com conteúdos propostos;

Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - provoca reflexão na e para a ação; - contemplam o trabalho coletivo, a reflexão coletiva e a discussão dialógica; - institui o diálogo pedagógico e democrático entre professor e aluno; - permite a utilização com coerência dos materiais, métodos e técnicas; - abre espaços para democratizar o saber; - propõe o questionamento da realidade circundante; - contempla análise conjunta com os alunos sobre os temas propostos; - alia a liberdade responsável de trabalho com os alunos; - provoca intercâmbio entre sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido; - centra-se nos conteúdos que estão voltados à realidade dos alunos; - propõe leitura crítica dos autores; - provoca a reflexão na busca de uma sociedade mais justa e igualitária; - provoca a descoberta de respostas às necessidades sociais; - analisa os temas discutidos criticamente; - incentiva a participação de todos os alunos e leva em conta suas diferenças e dificuldades; - requer pequenas exposições introdutoras de temas seguidos de análise crítica dos estudantes e do professor; - visa uma educação libertadora; - contempla a liberdade com rigor e autoridade com liberdade; - privilegia textos com problematização em detrimento de leituras complexas e sem vínculo com o contexto; - busca sempre a interpretação da realidade, fazendo uma reflexão crítica; - prioriza conteúdos significativos para os alunos.
Escola	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta-se como local de problematização para compreensão do real, onde se propõem conteúdos abertos às realidades sociais, interligados e com significação humana e social; - oferece espaço para desenvolver o crescimento mútuo do professor e dos alunos; - provoca ações de transformações sociais a serviço dos interesses populares; - objetiva ministrar ensino de qualidade, baseado em conteúdos significativos; - torna-se um espaço político para favorecer a autogestão; - possibilita que a aprendizagem se realize num processo dialético de interlocução; - cultiva as aspirações mais altas do ser humano: a individualidade e a ajuda mútua; - anuncia a educação como um processo que dura a vida toda; - objetiva um ambiente facilitador do ensino, estimulador da experiência e da pesquisa; - provoca espaço para o trabalho conjunto de professores e administradores, comprometidos com as mudanças e não com a reprodução de modelos; - oferece acesso aos avanços da tecnologia e da ciência, adotando a pesquisa como atitude cotidiana; - oferece um lugar onde se estuda para a vida; - preocupa-se em formar um aluno crítico, transformador e reflexivo; - opta pela melhoria da qualidade de vida das camadas populares; - oferece e difunde conteúdos vivos e concretos da realidade social.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - caracteriza-se por um processo dinâmico e criterioso; - busca a auto-avaliação mútua e permanente (professores e alunos); - visa à competência dos educandos; - analisa a transformação do aluno em relação ao estudo e a sua participação na sociedade; - contempla a prática e a teoria; - valoriza a participação e a consciência crítica; - percebe o educando como indivíduo potencializado para aprender; - contempla a prática vivenciada entre educador e educandos no processo de grupo;

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - ultrapassa o julgamento definitivo e dogmático e leva à comprovação do progresso do aluno no processo; - provoca a partilha e o trabalho coletivo; - valoriza a produção de conhecimento individual e coletivamente; - provoca o senso de responsabilidade com seus pares em busca da qualidade do processo; - possibilita um constante avanço no processo de aprender a aprender; - visa a transformação individual e coletiva; - realiza-se através de atividades significativas e instigantes, não só pela problematização que contém, como também pelo respeito à capacidade do aluno; - volta-se para a reflexão crítica e consciente da atividade docente e discente; - centra-se num projeto coletivo; - provoca a avaliação da prática vivenciada.
-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A prática pedagógica refletida: um sonho possível

A construção dos referenciais funcionou como articulação para a discussão crítica e reflexiva sobre os pressupostos levantados e as decorrências metodológicas desencadeadas por eles. Ao produzir essas contribuições individuais e coletivas, os participantes puderam detectar, visualizar e se conscientizar sobre a caracterização de suas ações pedagógicas. O fato de construir os referenciais levou os docentes envolvidos a refletirem sobre sua função docente e os instigou a buscarem novas possibilidades para desenvolver metodologias inovadoras em seus espaços de sala de aula.

A pesquisa se tornou rica e significativa, pois possibilitou aos envolvidos no processo refletirem sobre o papel do professor na prática pedagógica e como sua opção paradigmática de ensino se reflete no trabalho educativo. Discutiram, analisaram e refletiram sobre o paradigma emergente e a possibilidade de reconstruir suas práticas pedagógicas.

Acredita-se que a síntese dos referenciais levantados para cada abordagem é parcial e provisória, mas resgatar a teoria e a prática possibilitou colocar em discussão a ação docente de cada professor envolvido no processo. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 9):

Sem compreender o que faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer à demanda e ordens externas. Se algumas idéias, valores e projetos se tornam realidade na educação é

porque os docentes os fazem seus de alguma maneira: em primeiro lugar, interpretando-os, para depois adaptá-los... Apenas na medida em que cada um tenha claro esses projetos e essas idéias, pode ser um profissional consciente e responsável.

Os professores atribuem significados e aprendem a partir das suas experiências vivenciadas como aluno envolvido em processo de formação continuada e como professor, em suas atividades cotidianas em sala de aula. Nesse contexto, Myzukami e Rodrigues (1996, p. 61) propõem:

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal.

A proposta de buscar a teoria para caracterizar os paradigmas e a discussão e reflexão sobre as produções individuais e coletivas possibilitou aos professores envolvidos a oportunidade de rever sua prática e vislumbrar novos caminhos para a reflexão sobre a ação docente. Esse processo foi desencadeado graças à proposta metodológica desenvolvida na pesquisa que possibilitou a elaboração de produções de

conhecimento que foram se configurando como o inter-relacionamento dos fios de um tecido, firme e articulado. A proposta buscava a conexão de várias correntes que pudessem ser aliadas para compor pressupostos pedagógicos relevantes que viessem provocar o professor para reconstruir sua ação docente.

Com essa perspectiva, Myzukami e Rodrigues (1996, p. 63) defendem:

Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com as pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por eles. A reelaboração dos quadros referenciais do professor constitui, nesse contexto, uma mediação entre teoria e prática revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática.

O processo de produção do conhecimento na busca de um paradigma emergente na prática pedagógica foi beneficiado pelas parcerias colaborativas, pois, para Giovani (1998, p. 54),

quer sejam efetivados sob forma de projetos de pesquisa, quer se efetivem sob forma de ações de intervenção, reside na vivência de um processo ou metodologia que 'contagia ânimos', leva à tomada de consciência, promove a busca de conhecimento e desencadeia a ação transformadora.

Na realidade, as mudanças vão gradativamente sendo construídas, contemplando o posicionamento enquanto pessoa, professor e profissional. Mas nesse momento, o posicionamento paradigmático adquiriu grande importância, pois se o professor não

entender por que mudar, dificilmente vai alterar sua ação docente. A pesquisa permitiu perceber que o fato de o professor/mestrando estar envolvido num processo de formação continuada e numa pesquisa não garante a mudança de sua prática pedagógica, mas o provoca a refletir sobre sua ação docente.

O desafio de mudar o paradigma da abordagem pedagógica proposta em sala de aula depende da superação dos paradigmas conservadores e da gradativa inserção do paradigma emergente, que nesse momento histórico, vem se colocando, se interconectando e se reconstruindo a partir do paradigma vigente. Cabe ressaltar que não se trata de anulação do paradigma conservador na prática pedagógica, pois seria irreal pensar na transposição de um paradigma para o outro como um passe de mágica. O processo de transição precisa ser considerado, pois, durante a pesquisa, alguns mestrandos manifestaram a preocupação de não abandonar por completo algumas atitudes docentes que vinham caracterizando sua prática.

O desafio da mudança de paradigma depende diretamente da reflexão, da busca de uma nova ação docente e do preparo teórico-prático do professor. Outros fatores interferem nesse processo, dentre eles aponta-se como relevante: o espaço para formação continuada; o atendimento pedagógico para orientar a nova metodologia; o acesso à bibliografia; o material para trabalhar em sala de aula; a utilização de laboratórios de informática; a discussão da nova proposta e a aceitação dos alunos; a criação de espaço para discussão e reflexão do grupo de professores que atuam na escola e o preparo dos gestores para entenderem a nova proposta, entre outros. Esses fatores precisam ser avaliados e dimensionados pelo grupo de professores e gestores envolvidos no processo de renovação da prática pedagógica.

O alerta cabe aos docentes de todos os níveis de ensino. Todos podem tornar a sala de aula um espaço de aprender a aprender, um espaço privilegiado para realizar pesquisa que contribua de maneira efetiva com suas próprias práticas pedagógicas e com a daqueles professores/profissionais que se dispõem a buscar uma transformação continuada competente e significativa.



Referências bibliográficas

- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- _____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BEHRENS, Marilda Aparecida; MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos Tarcísio. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.
- BRANDÃO, Denis; CREMA, Roberto. *O novo paradigma holístico: Ciência, Filosofia, Arte e Mística*. São Paulo: Summus, 1991.
- CAPRA, Fritof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CARDOSO, Clodoaldo. *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel. Relação e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Paidós, 1996.
- DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Desafios modernos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *Educação e qualidade*. Campinas: Papyrus, 1994a.
- _____. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermans*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994b.
- FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GIOVANI, Luciana. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional do professor e as mudanças nas escolas. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GLOBAL ALLIANCE FOR TRANSFORMING EDUCATION – GATE. *Educación 2000: una perspectiva holística*. Grafton: Vermont, 1991. (Mimeogr.).
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- MARTINS, Pura Lúcia. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papyrus, 1998.

- MYZUKAMI, Maria da Graça; RODRIGUES, Aline (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993.
- PRIGOGINE, Ilya. O reencantamento da natureza. In: WERBER, R. (Org.). *Diálogos com cientistas e sábios: a busca da unidade perdida*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.
- _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

Recebido em 11 de novembro de 1999.

Marilda Aparecida Behrens, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora titular do mestrado em Educação da PUC-PR, coordenando a linha de pesquisa Teoria e Prática da Educação Superior.

Abstract

The experience acquired with higher educators concerned with the search of innovative paradigms for their pedagogical practices assisted the development of a research-action. This investigation contemplated both an individual and a collective reflection by the teachers. Its objective was to offer a methodological assistance in surpassing the Cartesian paradigm that has been characterizing their conservative teaching actions. With the aim of overcoming the knowledge reproduction, a process of critical positioning about teaching was unchained. The readings, discussions and positions conducted in building up the characterization of an innovative paradigm for the classroom. The paradigm entitled as emergent was proposed as an alliance among a progressive approach with a holistic view and the teaching with research. Although separately presented, the teachers had the clarity that they were interconnected and had, as essential assumptions, the whole view and the reality transformation.

Keywords: pedagogical practice; teacher formation; emergent paradigm; innovative methodologies; knowledge production; university teaching.

Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados*

Arménio Rego

Palavras-chave: cidadania;
professores universitários;
motivação profissional;
autoconfiança; qualidade no
ensino superior.

* Agradecemos vivamente à Associação de Antigos Alunos da Universidade de Aveiro, na pessoa do seu presidente, o engenheiro Pedro Soares, toda a colaboração prestada na realização desta pesquisa. Estamos igualmente gratos à professora doutora Liliana Sousa, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, pelo trabalho realizado.

Ilustração: Bianca Cassilha



Introdução

O tópico dos comportamentos de cidadania organizacional (CCO), desde há muito, vem ocupando o interesse dos investigadores em psicologia organizacional/industrial. A definição mais comumente utilizada é a que Organ (1988, 1990) propôs há mais de uma década: os CCO são "os comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que, no agregado, promovem o funcionamento eficaz da organização". A idéia básica que subjaz ao interesse por este tipo de comportamentos "extra-papel" (v.g., Mackenzie, Podsakoff, Ahearne, 1998; Organ, Paine, 1999; Van Dyne, Cummings, Parks, 1995; Van Dyne, LePine, 1998; Werner, 1994) foi lapidarmente expressa por Katz (1964, p. 132) ao enunciar que "qualquer organização que dependa apenas dos comportamentos prescritos é um sistema social muito frágil".

Com base nesta noção, Rego e Sousa (1999a) traduziram o conceito para o domínio dos comportamentos docentes não-universitários e, posteriormente, dos universitários (Rego, 1999; Rego, Sousa, 1999b, 1999c). A presente investigação debruça-se sobre os outros, concebendo-os como "comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que contribuem para o funcionamento eficaz da organização universitária, designadamente no que concerne ao desempenho académico dos estudantes" (Rego, Sousa, 1999c).

A operacionalização do construto, levada a cabo por Rego e Sousa (Rego, 1999; Rego, Sousa, 1999b, 1999c), direccionou-se para os comportamentos docentes atinentes às relações entre professores e alunos, com especial destaque para os ocorridos em sala de aula. Desse modo, procuraram fazer frente à exiguidade de estudos sobre a matéria em meio universitário, e tentaram complementar os poucos estudos (Skarlicki, Latham, 1995; Koh, Steers, Terborg, 1995) que, embora situados nesse domínio, enfatizam comportamentos cujo conteúdo não concerne ao relacionamento entre docentes e estudantes. Os seus trabalhos empíricos têm revelado a existência de quatro dimensões:

Dois objetivos nortearam o presente estudo: a) mostrar como os diplomados com um curso superior se sentem influenciados por quatro comportamentos de cidadania (comportamento participativo, orientação prática, conscienciosidade e cortesia) de antigos professores, no que concerne a duas variáveis de impacto (motivação profissional e autoconfiança); b) estudar as concepções desses indivíduos acerca do significado da excelência docente universitária. Foram inquiridos 209 diplomados com curso superior, que foram convidados a descrever os comportamentos de um antigo professor à sua escolha. Os resultados mostram que: a) as quatro categorias comportamentais explicam 79%, 70% e 40% da variância, respectivamente, numa cotação global de desempenho docente atribuída pelos diplomados aos seus antigos professores, na motivação profissional dos mesmos, e na sua autoconfiança; b) os inquiridos consideram que os excelentes professores são os que se orientam fortemente para essas quatro categorias comportamentais.



a) O *comportamento participativo* apresenta a promoção do diálogo e o fomento da participação dos estudantes no processo pedagógico.

b) A *orientação prática* reflete a preocupação pedagógica do docente em ilustrar a explanação das matérias com exemplos práticos e interessantes para a vida dos estudantes.

c) A *conscienciosidade pedagógica* respeita os comportamentos reveladores de uma postura preocupada com o exercício rigoroso da função docente (v. g., preparar bem as aulas, ser exigente, dar as aulas com rigor e seriedade).

d) A (des) *cortesia* representa um tratamento (des)respeitador dos estudantes.

As investigações empíricas que os dois investigadores levaram a cabo mostraram o seguinte:

a) Essas quatro categorias comportamentais relacionam-se positiva e significativamente com o *desempenho acadêmico* dos estudantes (Rego, 1999), embora pareça ocorrerem enviesamentos, quando os alunos descrevem os comportamentos dos docentes depois de conhecerem a nota obtida na disciplina por eles ministrada.

b) As mesmas quatro variáveis explicam cerca de 70% de uma *cotação global de desempenho* atribuída pelos professores universitários a seus antigos mestres, e pelos alunos a seus atuais docentes (Rego, Sousa, 1999b, 1999c).

c) Tanto os estudantes que se debruçam sobre os seus atuais docentes, como os professores que refletem sobre os seus antigos mestres declaram que os Comportamentos de Cidadania Docente (Cidoce) influenciam significativamente a sua *motivação profissional* (variância explicada: 59% a 64%) e *autoconfiança* (variância explicada: 15% a 28%) (Rego, Sousa, 1999b, 1999c).

Da comparação entre as concepções de estudantes e professores, emerge claramente que os impactos produzidos (tal como declarados pelos inquiridos) são bastante similares. É possível, no entanto, descortinar algumas particularidades. Designadamente: a) a conscienciosidade e orientação prática são mais valorizadas pelos professores do que pelos estudantes inquiridos; b) com o comportamento participativo ocorre precisamente o inverso. Uma das questões pertinentes que esta evidência empírica suscita é a de saber

quais as concepções dos indivíduos já diplomados com curso superior. Pode presumir-se que estas pessoas, em resultado da experiência profissional adquirida no período pós-curso, ponderam mais fortemente a orientação prática que os seus antigos professores imprimiam (ou não!) às aulas. O objetivo da presente pesquisa é, precisamente, replicar os estudos anteriores de Rego e Sousa (1999b, 1999c) numa amostra de indivíduos já diplomados com curso superior. Descortinar-se-ão resultados consistentes com os previamente obtidos, ou decifrar-se-ão tendências particulares?

Metodologia

Para o efeito, foi inquirida uma amostra de diplomados pela Universidade de Aveiro. Com a colaboração da Associação de Antigos Alunos dessa instituição, foram enviadas missivas a 1.250 dos seus associados. O inquérito era composto por várias partes:

a) Primeira: convidava-se a pessoa a pensar num antigo professor à sua escolha.

b) Segunda: apresentavam-lhe 14 afirmações relativas a comportamentos de cidadania docentes (Tabela 1), e solicitava-se-lhe que declarasse o grau em que elas se aplicavam ao docente em mente. Para efeito, era fornecida uma escala do tipo Likert, de 7 pontos (1: "não se aplica nada"; ... 7: "aplica-se completamente").

c) Terceira: solicitava-se ao diplomado que declarasse os impactos que esse docente havia tido na sua vida. Para efeito, eram-lhe apresentados 10 itens, em escalas de diferencial semântico.

d) Quarta: requeria-se ao inquirido que atribuisse uma cotação global de desempenho ao docente sobre o qual estava refletindo, numa escala de 1 ("péssimo desempenho") a 20 ("excelente desempenho").

e) Finalmente: o diplomado era questionado sobre o curso que havia completado, a sua profissão atual e o período decorrido desde o *terminus* do curso até ao presente.

Responderam 209 indivíduos, cuja caracterização sumária se encontra na Tabela 1. Os dados de cidadania e de impacto foram sujeitos a uma análise factorial confirmatória (Joreskog, Sorbom, 1993; Byrne, 1998). Foi testado um modelo de seis fatores/dimensões, de acordo com a evidência emergente nas pesquisas de

Rego e Sousa (Rego, 1999; Rego, Sousa, 1999b, 1999c): quatro para os Cidoce e duas para os impactos (motivação profissional e autoconfiança). Com o fito em melhores índices de ajustamento, foram

removidos dois itens referentes aos impactos. Os resultados estão expostos na Tabela 2. Os índices de ajustamento ou bondade do modelo podem ser considerados como satisfatórios.

Tabela 1 – Caracterização da amostra

Atividade profissional	Quantidade de inquiridos
Professores do ensino básico	7
Professores do ensino secundário	71
Professores do ensino superior	14
Formadores	3
Técnicos superiores em várias organizações públicas e privadas	68
Diretores, gestores, administradores, gerentes	46
Graduação obtida	Quantidade de inquiridos
Cursos via ensino e "humanidades"	52
Ciências (Química, Física, Biologia, Geologia)	32
Engenharias	89
Gestão e Economia	45
Outros	11
Ha quanto tempo terminaram o curso?	Quantidade de inquiridos
Menos de 3 anos	88
Entre 3 e 8 anos	63
Mais de 8 anos	58

Tabela 2 – Análise fatorial confirmatória (solução completamente estandardizada)

(continua)

Comportamento participativo	(0.84)
Fomenta a participação dos alunos na aula	0.82
Dialoga abertamente com os alunos	0.98
Quando pede a opinião dos alunos, toma as idéias deles em consideração	0.72
Orientação prática	(0.91)
Os exemplos que dá na aula são interessantes para a vida dos alunos	0.89
Nas aulas, alerta para o sentido prático das coisas	0.92
Ilustra a exposição da matéria com exemplos práticos	0.83
Conscienciosidade	(0.91)
Expõe a matéria de modo organizado	0.89
Nas aulas, não segue um fio de pensamento (i.e., "mistura tudo") (1)	-0.81
Prepara bem as aulas	0.84
É metódico na exposição da matéria	0.88

(conclusão)

(Des)cortesia	(0,87)
Culpa os alunos pelos maus resultados (I)	0,69
Marginaliza os alunos de que não gosta (I)	0,89
Trata com indiferença os alunos menos bons (I)	0,81
Quando os alunos vão ao gabinete para esclarecer dúvidas, faz "troça" dos erros cometidos (I)	0,78
Motivação profissional	(0,92)
Sentimento de preparação para enfrentar as dificuldades ao longo da vida	0,83
Interesse pelo curso	0,83
Sentimento de preparação para ingressar no mundo do trabalho	0,84
Motivação para estudar	0,85
Influência marcante na vida	0,84
Autoconfiança	(0,69)
Força para enfrentar as dificuldades da vida	0,74
Relação com os colegas	0,89
Autoconfiança	0,83
Índices de ajustamento	
Qui-quadrado (p)	386,42 (0,000)
Qui-quadrado/Graus de liberdade	1,8
Root mean square root of approximation	0,065
Goodness of fit index	0,88
Adjusted goodness of fit index	0,82
Parsimony goodness of fit index	0,66
Normed fit index	0,90
Non-normed fit index	0,93
Parsimony normed fit index	0,75
Comparative fit index	0,95
Incremental fit index	0,95
Relative fit index	0,88
N crítico	129,60

Entre parênteses: alphas es Cronbach.
(I) = Inadequação, sinal de menos = gram. inv. locus.

Resultados

As médias, desvios-padrão e correlações estão representadas na Tabela 3.

Em geral, as categorias de cidadania relacionam-se fortemente entre si, com as variáveis de impacto e, especialmente, com a cotação global de desempenho.

Tabela 3 – Médias, desvios-padrão e correlações

	Média	DP	1	2	3	4	5	6	7
1. Comportamento participativo	4,3	1,5	-						
2. Orientação prática	4,5	1,5	0,71	-					
3. Conscienciosidade	5,1	1,5	0,55	0,56	-				
4. Cortesia	5,0	1,5	0,81	0,58	0,59	-			
5. Cidoca global (média das 4 dimensões) ¹	4,7	1,3	0,86	0,86	0,81	0,83	-		
6. Motivação profissional	4,7	1,5	0,89	0,75	0,71	0,88	0,84	-	
7. Autoconfiança	4,6	1,0	0,50	0,54	0,53	0,59	0,64	0,78	-
8. Cotação de desempenho docente	13,5	5,4	0,75	0,75	0,75	0,73	0,89	0,88	0,82

Todos os coeficientes são significativos para $p < 0,01$.

¹ Cálculo de Cronbach com a inclusão das 4 dimensões, cifra se em 0,87.

A Tabela 4 expõe a caracterização de cinco agrupamentos de docentes (os escolhidos pelos diplomados inquiridos), oriundos de uma análise de *clusters* (Bryman, Cramer, 1990; Reis, 1991; Pestana, Gageiro, 1998). A análise foi baseada nas quatro dimensões de cidadania. Após o agrupamento procedeu-se a uma análise de variância (Teste Scheffé), tendo em vista conhecer as diferenças intergrupos nas variáveis de cidadania, de impacto e de desempenho global. Os agrupamentos podem ser assim caracterizados:

a) Os "*fracos*" denotam baixas pontuações em todas as dimensões de cidadania. Os diplomados inquiridos atribuem-lhes uma muito baixa cotação global de desempenho (5 em 20), e declaram ter recebido deles fracas influências no que concerne à motivação profissional e autoconfiança.

b) Os "*insípidos*" expressam níveis sofríveis de cidadania, cotando-se por valores intermédios em todas as dimensões. Recebem cotação de desempenho superior à do grupo anterior, mas ainda "negativa". As influências sobre a motivação profissional e autoconfiança dos antigos alunos, tal como declaradas por estes, são muito modestas.

c) Os "*consciosos e corteses*" foram assim denominados por denotarem elevadas pontuações nas duas dimensões de cidadania homônimas, embora baixas nas restantes categorias. Já são alvo de uma apreciação "positiva" (12 em 20), no que concerne ao seu desempenho global. Os impactos declarados pelos inquiridos podem considerar-se medianamente positivos.

d) Os "*profissionais diligentes*" são professores com razoavelmente elevadas cotações em todas as dimensões de cidadania, sendo o seu desempenho global considerado bastante elevado (15 pontos em 20). Os impactos declarados, no que se refere à motivação profissional e autoconfiança, são igualmente bastante positivos.

e) Os "*exemplares*" foram assim denominados por denotarem elevada orientação para todas as categorias de cidadania. São considerados excelentes professores pelos inquiridos, os quais declaram ter sido fortemente influenciados por eles no que respeita à motivação profissional e autoconfiança.

Tabela 4 – Agrupamentos dos professores (escolhidos pelos inquiridos)*

	Fracos (n=26)	Insípidos (n=23)	Consciosos e corteses (n=26)	Profissionais diligentes (n=46)	Exemplares (n=80)	Nº de pares de grupos diferentes [†]
Comportamento participativo	2.0	4.2	3.4	4.5	5.5	9
Orientação prática	2.1	4.2	3.5	5.3	5.7	8
Consciosidade	3.3	3.5	5.3	4.7	6.4	8
Cortesia	2.4	3.7	5.3	5.4	6.0	8
Citão global	2.4	3.9	4.4	5.0	5.9	10
Motivação profissional	2.7	3.6	4.3	5.2	5.9	8
Autoconfiança	3.6	4.0	4.5	4.8	5.2	6
Cotação de desempenho	5.0	9.3	11.9	15.1	17.6	9

* Média: valor numérico atribuído pelos diplomados em cidadania ao professor.
† Teste Scheffé (p<0,05).

A Tabela 5 representa as regressões para a cotação global de desempenho e as duas variáveis de impacto. Mostra o poder explicativo de cada dimensão de cidadania para estas três variáveis dependentes, estabelecendo a comparação com os resultados prévios obtidos por Rego e

Sousa (1999b) com amostras de professores e estudantes. Da leitura da tabela, algumas tendências são escrutináveis, designadamente:

a) O poder explicativo das quatro dimensões de cidadania para as variáveis de impacto e de desempenho global é

superior entre os já diplomados do que no seio dos estudantes e professores inquiridos em estudos anteriores. A diferença é mais notória para a autoconfiança.

b) Os diplomados da presente pesquisa ponderam mais a cortesia do que os indivíduos das outras duas amostras. Ela representa, mesmo, a variável com influência mais significativa sobre a autoconfiança.

c) Quando se trata de avaliar o desempenho global dos docentes, os diplomados ponderam mais a conscienciosidade e a orientação prática do que os estudantes. Neste particular aspecto,

denotam similitudes com os professores inquiridos em estudos prévios.

d) Tal como os estudantes e os docentes inquiridos por Rego e Sousa, a orientação prática representa a categoria de cidadania mais fortemente relacionada com a motivação profissional declarada.

e) Ao passo que os estudantes declaram que os seus níveis de auto-confiança crescem com o comportamento participativo dos seus mestres, os diplomados ponderam as outras três categorias. Os professores, por seu turno, valorizam a orientação prática e, menos claramente, a postura participativa.

Tabela 5 – Regressões – poder explicativo dos Cidoce para a cotação global de desempenho e as variáveis de impacto

	Amostra de diplomados do presente estudo (n=209)			Amostra de estudantes inquiridos por Rego e Sousa (1999b) (n=248)			Amostra de professores inquiridos por Rego e Sousa (1999b) (n=123)		
	Cotação de desempenho	Motivação profissional	Autoconfiança	Cotação de desempenho	Motivação profissional	Autoconfiança	Cotação de desempenho	Motivação profissional	Autoconfiança
Comportamento participativo	0,26***	0,18**	0,05	0,27***	0,32***	0,24*	0,19**	0,17*	0,19*
Orientação prática	0,22***	0,26***	0,20**	0,15**	0,37***	0,13	0,25***	0,41***	0,35***
Conscienciosidade	0,35***	0,31***	0,19**	0,28***	0,19***	0,27	0,41***	0,28***	-0,03
Cortesia	0,28***	0,17**	0,62***	0,16***	0,12**	0,51	0,30***	0,13*	0,02
F	204,87***	35,13***	37,66***	134,88***	107,82***	11,38***	11,38***	3,57	2,07**
R ² ajustado	0,79	0,70	0,40	67%	64%	15%	71%	59%	28%

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Para testarmos a eventual existência de efeitos moderadores provocados pelo tipo de curso realizado, a atividade profissional dos diplomados e o tempo decorrido desde o *terminus* do curso, executamos regressões para: a) quatro tipos de curso (via-ensino e humanidades, ciências, engenharias, economia/gestão); b) três tipos de ocupação (técnicos superiores, professores do ensino secundário, gestores/diretores); c) três períodos temporais pós-curso (menos de 3 anos, entre 3 e 8 anos, e mais de 8 anos). Não foram detectadas particularidades dignas de registo, exceptuando uma pequena

tendência: os diplomados com cursos de Engenharia são mais sensíveis à orientação prática.

Análise, discussão e conclusões

O primeiro elemento digno de menção a propósito dos dados expostos é o referente às boas propriedades psicométricas do instrumento de medida dos Cidoce. Com efeito, o modelo tetradimensional ajusta-se satisfatoriamente aos dados, as consistências internas de cada dimensão ultrapassam sistematicamente o mínimo de 0.70

sugerido por Nunnally (1978), e a validade preditiva de cada categoria comportamental é assinalável. Sublinhe-se que esta evidência é consistente com a obtida em pesquisas prévias (Rego, 1999; Rego, Sousa, 1999b, 1999c). Há, por conseguinte, razões acrescidas para prosseguir as pesquisas com o recurso ao instrumento em causa.

Em segundo lugar, importa referir que os dados empíricos agora evidenciados são congruentes com os previamente obtidos em amostras de professores e estudantes. Também para os diplomados abarcados na nossa amostra, a excelência docente universitária implica que os professores promovam a participação dos alunos, confirmem às aulas um pendor prático, sejam conscienciosos na preparação e organização das lições, e adotem condutas cordiais e corteses. Também para eles, não basta ser consciencioso, nem é suficiente ser simpático/cortês: é necessário conciliar as quatro categorias de cidadania. Os professores que denotam fraca orientação nas quatro dimensões são, também na concepção destes inquiridos, fracos profissionais docentes.

Esta recorrente evidência empírica projeta sobre os resultados uma validade indubitável, conferindo grande dose de verossimilhança à noção de que os comportamentos pesquisados são susceptíveis de contribuir para os incrementos da qualidade no ensino superior. Ela é, aliás, convergente com os dados empíricos atinentes às "avaliações pelos estudantes da eficácia do professor" (v. g., Stringer, Irwing, 1998; Rowley, 1996) e às "avaliações pelos estudantes da qualidade educativa" (v. g., Marsh et al., 1998). E faz jus aos desafios contidos em duas idéias:

a) Primeira: "apesar do extenso discurso sobre a qualidade, a atividade nuclear das universidades – a docência – permanece em grande medida intacta" (Hansen, Jackson, 1996, p. 211).

b) Segunda: "não há lugar algum onde os resultados positivos da gestão da qualidade total sejam mais necessários do que... na sala de aula" (Helms, Key, 1994, p. 97).

A tendência geral exposta não deve, no entanto, obnubilar algumas particularidades decorrentes da cogitação entre as concepções de diplomados, estudantes e professores. Elas não diminuem a validade dos dados, antes lhes conferem maior poder heurístico. Importa reter as mais relevantes:

Primeira: os diplomados (tal como os professores) ponderam as quatro categorias comportamentais docentes mais fortemente do que os estudantes. É presumível que a experiência profissional, entretanto adquirida, os torne mais aptos a avaliar a importância e os efeitos dos seus antigos mestres. A exposição à realidade do mundo do trabalho pode torná-los mais sensíveis à valia e (bom ou mau) exemplo dos seus antigos professores.

Segunda: mais do que os estudantes, os diplomados (e professores) atribuem à orientação prática uma importância relativa superior à imputada pelos estudantes. O mesmo pode ser dito a propósito da conscienciosidade. A argumentação anteriormente aduzida ajuda a explicar esta evidência. Com efeito, é possível que a experiência profissional os torne mais conscientes da importância dos ensinamentos práticos que os professores lhes transmitiram (ou não). E que lhes revele a importância da conscienciosidade profissional, isto é, do rigor, método e organização.

Terceira: a cortesia é mais ponderada pelos diplomados do que pelos estudantes e professores. Ela representa, mesmo, a categoria comportamental que mais explica a autoconfiança. O dado pode parecer surpreendente, mas não deixa de chamar a atenção para a importância detida pelos atos docentes não especificamente ligados aos conteúdos programáticos e formativos. O que os dados sugerem é que uma variável *relacional* como a cortesia docente é (continua a ser!) valorizada pelos indivíduos já ingressados no mundo do trabalho.

Este dado apela para a consideração da evidência obtida por Rego (1999) quando verificou, num estudo longitudinal, que esta dimensão era a única com poder preditivo significativo do desempenho acadêmico. Segundo o investigador, o resultado poderia significar uma de duas coisas:

a) É possível que os professores (des)corteses exerçam um efeito (des)motivador sobre os seus estudantes, induzindo-os a alterar os seus níveis de esforço e empenho, com repercussões no desempenho acadêmico.

b) Mas também é verossímil que a relação detectada resulte da influência de uma terceira variável sobre os Cidoce e as classificações dos alunos, e não propriamente do efeito dos comportamentos dos

docentes sobre o trabalho e desempenho dos estudantes. Na verdade, pode suceder que alguns professores tenham determinadas características de personalidade que os induzem a ser mais corteses e, simultaneamente, mais benevolentes na atribuição das notas.

O que os dados empíricos emergentes do presente estudo sugerem é que, porventura, a cortesia representa algo mais do que a gênese da benevolência docente. Ela pode constituir, complementarmente com outros atos de cidadania, uma atividade docente de natureza socioafetiva com impactos significativos sobre a motivação, empenho, entusiasmo, satisfação, identificação pessoal, autoconfiança, identificação pessoal e maior disponibilidade para assumir responsabilidades (Podsakoff et al., 1990; Harvie, Leiter, 1999; Yukl, 1998). Por essas vias, é susceptível incrementar os níveis de dedicação ao trabalho, estimulação e aprendizagem (Stringer, Irwing, 1998).

Quarta: as tendências detectadas são extensivas aos diplomados com vários tipos de curso e diferentes profissões. E parece serem independentes do momento temporal em que o curso foi realizado. A consistência dos dados sugere, uma vez mais, a sua relevância e validade. Todavia, descortinou-se uma pequena tendência para que os diplomados em engenharias sejam mais sensíveis à orientação prática dos seus antigos docentes. O dado não é surpreendente, se pensarmos no teor dos conteúdos formativos desses cursos. É presumível que a aprendizagem de matérias com forte conteúdo técnico e tecnológico seja mais fortemente promovida com exemplos práticos do que a aprendizagem de tópicos cujo conteúdo é mais científico, "cultural" ou humanístico.

O presente estudo contém algumas especificidades (mormente metodológicas) cujas insuficiências os estudos posteriores poderão suprir, mas cujas potencialidades poderão ser desenvolvidas:

a) Os dados relativos às variáveis dependentes e independentes foram recolhidos na mesma fonte. Por conseguinte, os riscos da variância do método comum (Podsakoff, Organ, 1986) são mais prováveis. Há, portanto, interesse em que pesquisas posteriores adotem uma metodologia de "dupla fonte": alguns inquiridos descrevem o comportamento dos professores, e outros expressam os impactos e a cotação de desempenho.

Para ultrapassar eventuais dificuldades de concretização de uma tal metodologia, pode revelar-se útil obter os dados a partir dos mesmos indivíduos em momentos distanciados no tempo.

b) Um dos fatores de impacto (autoconfiança) carece de validação posterior, já que a sua interpretação suscita algumas dificuldades.

c) A metodologia usada é correlacional, pelo que não é possível aduzir um nexo de causalidade entre as variáveis. Pode, por exemplo, suceder que os estudantes que obtiveram melhores classificações na disciplina (ministrada pelo professor que escolheram para avaliação) procedam a racionalizações *post hoc* que os induzem a cotar positivamente o desempenho dos seus antigos professores, a declarar efeitos mais fortes na motivação e autoconfiança, e a atribuir-lhes cotações de cidadania mais elevadas. Nesse caso, assistir-se-ia a uma relação de causalidade inversa à subjacente no presente estudo.

d) O fato de haver correlações fortes entre determinados comportamentos dos docentes e as cotações de desempenho que lhes são imputadas pelos seus alunos não implica, necessariamente, que esses comportamentos sejam determinantes para o desempenho acadêmico. Importa, por conseguinte, prosseguir as pesquisas, na tentativa de se descortinar um padrão de relações que explique o poder explicativo dos Cidoce para o desempenho acadêmico dos estudantes.

De qualquer modo, é de justiça realçar que os resultados aqui apresentados são consistentes com diversa evidência empírica, designadamente a que tem sido produzida no âmbito das "avaliações pelos estudantes da eficácia do professor" (v. g. Stringer, Irwing, 1998) e das "avaliações pelos estudantes da qualidade educacional" (v. g., Marsh et al., 1998; Rowley, 1996). Não pode daqui extrair-se simplesmente a tese de que os comportamentos simultaneamente valorizados por professores, estudantes e diplomados com curso superior devem ser inseridos, de imediato, nos processos avaliativos da qualidade no ensino superior. Mas a convergência legítima a idéia de que os comportamentos aqui gizados constituem áreas de atuação de mais provável eficácia – seja para os docentes que pretendem adotar posturas

de "melhoria contínua", seja para as instituições que estão empenhadas em promover a adoção desses comportamentos pelos seus docentes. Este estudo apresenta, por conseguinte, um passo adicional e na busca de fatores de melhoria da área que diversos estudiosos vêm mencionando como crucial para a gestão da qualidade total: o processo ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BRYMAN, A.; CRAMER, D. *Quantitative data analysis for social scientists*. London: Routledge, 1990.
- BYRNE, B. M. *Structural equation modeling with Lisrel, Prelis, and Simplis*. London: Lawrence Erlbaum, 1998.
- HANSEN, W. L.; JACKSON, M. Total quality improvement in the classroom. *Quality in Higher Education*, Abingdon, v. 2, n. 3, p. 211-217, 1996.
- HARVIE, P.; LEITER, M. P. *Engagement in learning: teacher behavior and student response*. Boston, 1999. (Trabalho apresentado na 107ª Convenção Anual da American Psychological Association, Boston, Massachusetts, Aug. 1999).
- HELMS, S.; KEY, C. H. Are students more than costumers in the classroom? *Quality Progress*, Milwaukee, v. 27, n. 9, p. 97-99, Sept. 1994.
- JORESKOG, K.; SORBOM, D. Lisrel 8: structural equation modeling with the simple command language. *Scientific Software International*, 1993.
- KATZ, D. The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science Research*, New Raven, n. 9, p. 131-133, 1964.
- KOH, W.; STEERS, R.; TERBORG, J. The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, Sussex, v. 16, p. 319-333, 1995.
- MACKENZIE, S. B.; PODSAKOFF, P. M.; AHEARNE, M. Some possible antecedents and consequences of in-role and extra-role salesperson performance. *Journal of Marketing Research*, Chicago, v. 62, n. 3, p. 87-98, July 1998.
- MARSH, H. W. et al. Confirmatory factor analyses of chinese students' evaluations of university teaching. *Structural Equation Modeling*, v. 5, n. 2, p. 143-164, 1998.
- NUNNALLY, J. C. *Psychometric theory*. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.
- ORGAN, D. W. *Organizational citizenship behavior: the good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books, 1988.
- _____. The motivational basis of organizational citizenship behavior. In: SATW, B. M.; CUMMINGS, L. L. (Ed.). *Research in organizational behavior*. Greenwich: JAI Press, 1990. v. 10, p. 43-72.
- ORGAN, D. W.; PAINE, J. B. A new kind of performance for industrial and organizational psychology: recent contributions to the study of organizational citizenship behavior. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Chichester, v. 14, p. 338-368, 1999.

- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Sílabo, 1998.
- PODSAKOFF, P. M. et al. Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, v. 1, n. 2, p. 107-142, 1990.
- PODSAKOFF, P. M.; ORGAN, D. W. Self-reports in organizational research: problems and prospects. *Journal of Management*, v. 12, p. 531-544, 1986.
- REGO, A. *Ilustração empírica da pertinência da longitudinalidade*: cidadania docente versus desempenho de estudantes universitários. [S. l.], 1999. (Aceite para publicação nas Actas do Colóquio Metodologias de Investigação em Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, jun. 1999).
- REGO, A.; SOUSA, L. Comportamentos de cidadania do professor: sua importância para a comunidade escolar. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 57-63, 1999a.
- _____. *Comportamentos de cidadania docente universitária*: impactos nos estudantes. [S. l.], 1999b. (Aceite para publicação nas Actas do Colóquio Inovação e Novas Ideias em Educação, Escola Superior de Educação, Santarém, nov. 1999).
- _____. *Comportamentos de cidadania docente universitária*: a perspectiva dos estudantes e dos professores. [S. l.]: 1999c. (Aceite para publicação nas Actas do I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitária, Santiago de Compostela, dez. 1999).
- REIS, E. *Análise de Clusters*: um método de classificação sem preconceitos. Lisboa: ISCTE, 1991.
- ROWLEY, J. Measuring quality in higher education. *Quality in Higher Education*, Abingdon, v. 2, n. 3, p. 237-255, 1996.
- SKARLICKI, D. P.; LATHAM, G. P. Organizational citizenship behavior and performance in a university setting. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, v. 12, n. 3, p. 175-181, 1995.
- STRINGER, M.; IRWING, P. Students' evaluations of teaching effectiveness a structural modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, v. 68, p. 409-426, 1998.
- VAN DYNE, L.; LEPINE, J. A. Helping and voice extra-role behaviors: evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, Champaign, Illinois, v. 41, n. 1, p. 108-119, 1998.
- VAN DYNE, L.; CUMMINGS, L. L.; PARKS, J. M. Extra-role behaviors: in pursuit of construct and definitional clarity (a bridge over muddied waters). In: CUMMINGS, L. L.; STAW, B. M. (Ed.). *Research in organizational behavior*. Greenwich: JAI Press, 1995. v. 17 p. 215-285.
- WERNER, J. M. Dimensions that make a difference: examining the impact of in-role and extra-role behaviors on supervisory ratings. *Journal of Applied Psychology*, Arlington, v. 79, p. 98-107, 1994.
- YUKL, G. *Leadership in organizations*. 4. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1998.



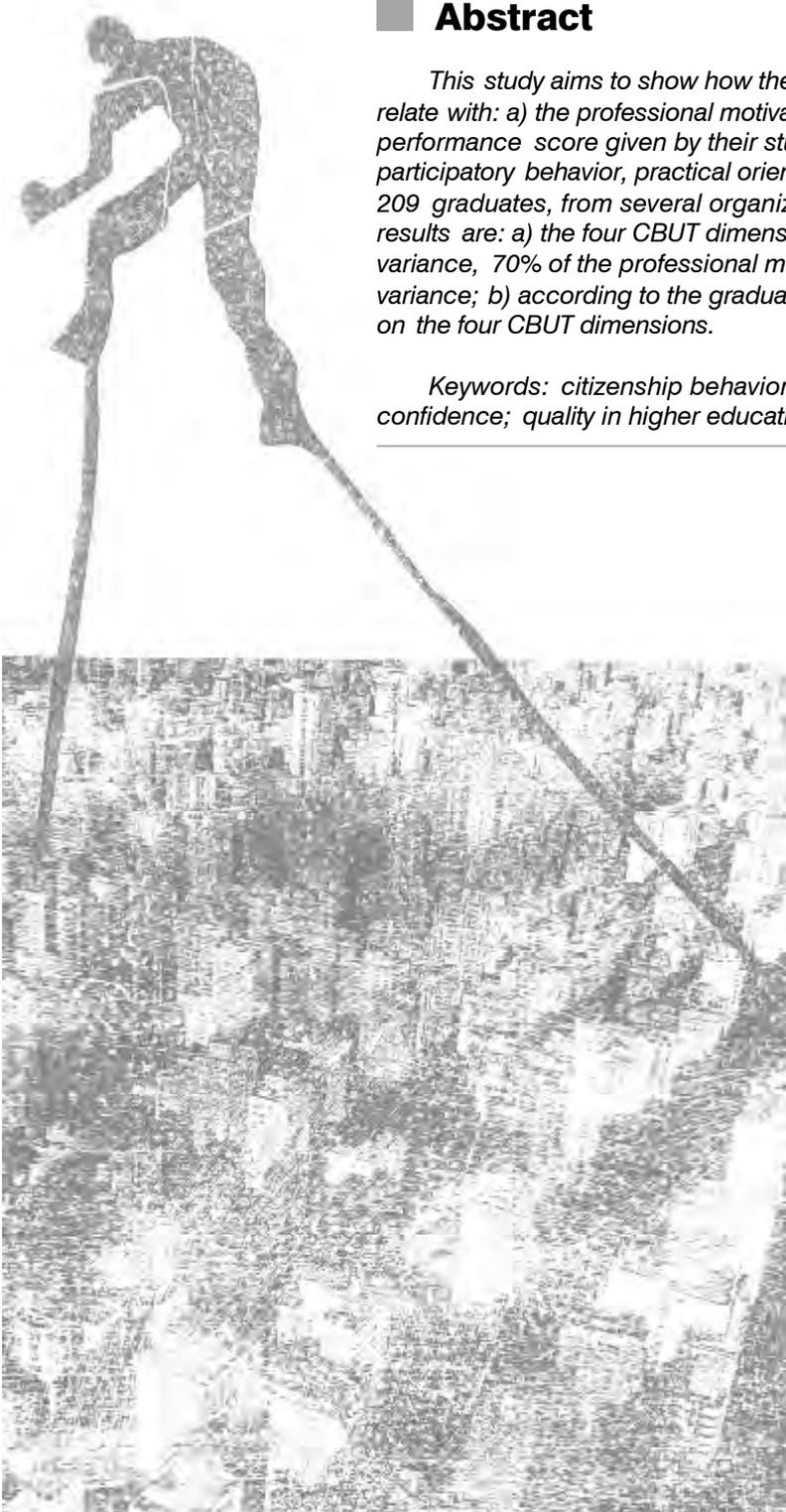
Recebido em 9 de março de 2000.

Arménio Rego, mestre em Ciências Empresariais; doutor em Organização e Gestão de Empresas e professor da Universidade de Aveiro, Portugal.

Abstract

This study aims to show how the citizenship behaviors of university teachers (CBUT) relate with: a) the professional motivation and self-confidence of their students; b) a global performance score given by their students. Four CBUT dimensions were investigated: participatory behavior, practical orientation, conscientiousness and courtesy. A sample of 209 graduates, from several organizations and occupations, was collected. The main results are: a) the four CBUT dimensions explain 79% of the global performance score variance, 70% of the professional motivation variance, and 40% of the self-confidence variance; b) according to the graduates, the excellent teacher is the one who scores well on the four CBUT dimensions.

Keywords: citizenship behaviors; university teachers; professional motivation; self-confidence; quality in higher education.

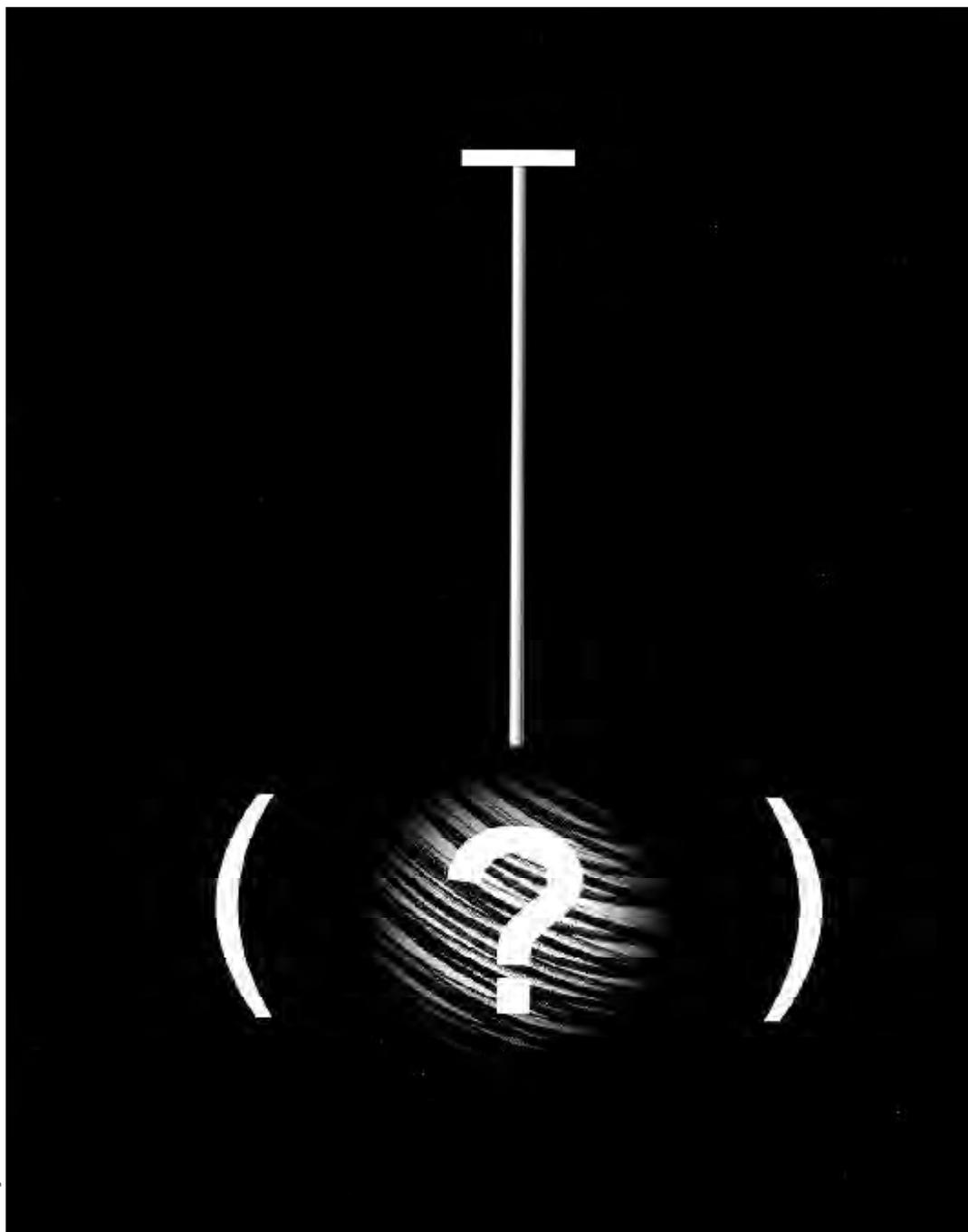


Cultura e desenvolvimento: reavaliando o problema do pêndulo

Antonio Roazzi
Bruno Campello
de Souza

Palavras-chave: Piaget;
problema do pêndulo;
operações formais; cultura.

Ilustração: Emanuelle Diana da Silva



A teoria piagetiana sobre o pensamento operatório-formal apresenta uma série de problemas metodológicos e perguntas teóricas não respondidas, que precisam ser analisados, para que se possa atingir uma melhor compreensão acerca do pensamento adolescente e adulto. Isso significa que ainda existe uma necessidade de estudos mais compreensivos e de experimentos mais objetivos para se determinar os reais componentes do pensamento operatório-formal e detectar o papel de variáveis como classe social, cultura, sexo, QI, educação e treinamento no desenvolvimento desse tipo de raciocínio. Tendo como base um procedimento quantitativo para a avaliação do pensamento operatório-formal a partir da tarefa piagetiana do pêndulo, no presente trabalho foram investigados: 1) um sistema mais detalhado para a avaliação de uma tarefa operatório-formal e 2) o desempenho de sujeitos com diversas faixas etárias (10 a 14 anos e adultos) e diferentes tipos de experiências socioculturais e educacionais (pedreiros e universitários de Ciências Humanas e Exatas). Os resultados obtidos mostraram ser o novo sistema de avaliação quantitativa

do pensamento operatório-formal um procedimento mais eficaz do que o tradicional piagetiano, no que diz respeito à diferenciação do pensamento de indivíduos de diversas idades ou experiências socioculturais. Também foram observadas nuances do efeito da experiência sociocultural sobre o desempenho na tarefa do pêndulo, o qual mostrou-se seletivo quanto ao componente do pensamento formal a ser modificado.

Introdução

A teoria piagetiana sobre o pensamento operatório-formal representa uma das poucas tentativas aprofundadas de compreender o pensamento do adolescente, mas, ao mesmo tempo, apresenta uma série de problemas teóricos sérios e perguntas não respondidas que precisam ser analisados com cuidado, abrindo perspectivas interessantes de pesquisa empírica e teórica sobre o assunto (Seminário, 1996). Isso significa que ainda existe uma necessidade de estudos mais compreensivos e experimentos mais objetivos para determinar os componentes desse tipo de pensamento e o impacto de variáveis fundamentais negligenciadas ou subestimadas na Epistemologia Genética tradicional, tais como: classe social, cultura, sexo, QI, educação e treinamento. Além do mais, existem lacunas sérias na própria formulação teórica acerca

do pensamento formal e, mais importante, na sua corroboração empírica, que necessitam de esclarecimento para que se possa ter, de fato, uma sólida formulação científica sobre o assunto.

O problema do pêndulo

O problema do pêndulo é uma tarefa piagetiana (Inhelder, Piaget, 1955-1958), no qual se avalia a capacidade de um sujeito determinar ou isolar quais os fatores que condicionam a frequência das oscilações de um pêndulo formado por um peso suspenso numa haste por meio de um barbante. Existem quatro componentes a serem levados em consideração no problema:

- 1) a altura de lançamento do peso;
- 2) a força com que o peso é lançado;
- 3) a massa do peso; e
- 4) o comprimento do fio.

O segredo para a solução do problema é pensar em cada fator que possa explicar a velocidade das oscilações e planejar uma série de ensaios nos quais todos os fatores, com a exceção de um, são mantidos constantes. Efetuadas todas as combinações possíveis, o fator causal pode ser identificado através de uma experimentação que exclui os demais fatores por tentativa e erro.

Segundo Piaget, os indivíduos, no estágio operacional concreto, começam a manipular os pesos, fios, altura de lançamento e força do impulso de forma ordenada e metódica, mas sem levar em consideração todas as combinações possíveis. Essas crianças também tendem a realizar experimentos sem demonstrar consciência de que é necessário o controle das demais três variáveis para se verificar o efeito de uma.

Os sujeitos que já avançaram para o estágio operatório-formal, por sua vez, são capazes de pesquisar sistematicamente a solução do problema. Para isso, eles refletem sobre os seus próprios processos de pensamentos. Apesar de os materiais estarem concretamente na frente do sujeito, o seu raciocínio envolve operações formais, ou seja, uma consideração sistemática das várias possibilidades, a formulação de hipóteses e uma dedução lógica a partir dos resultados de tentativas com os materiais que fazem parte da tarefa. Por um lado, eles compreendem que o comprimento de uma

corda é inversamente proporcional à frequência das suas oscilações; por outro, eles entendem que cada um dos outros fatores é irrelevante.

Dificuldades na avaliação e suas implicações

O uso do tradicional método piagetiano, para avaliar o nível de desenvolvimento através da tarefa do pêndulo, torna-se complicado visto que o papel desempenhado pelo comprimento da corda pode ser descoberto através de um método operacional concreto de estabelecimento de uma correspondência entre duas variáveis ordenadas. Portanto, para determinar o estágio do pensamento operacional alcançado pela criança, é necessário considerar como se dá a sua experimentação com o material, quais as conclusões que elas tiram dessa experimentação e a maneira como essas conclusões são derivadas.

O método de avaliação proposto por Piaget consiste numa classificação qualitativa dos procedimentos utilizados durante a tentativa de resolução da tarefa. O resultado efetivamente obtido não é levado muito em consideração, mas sim o método que levou até ele. A falta de critérios precisos de avaliação e até da terminologia utilizada na fase da entrevista (e.g., Winston, Peters, 1984), contudo, faz com que a validade e a fidedignidade das aferições obtidas se tornem reduzidas (Jackson, 1965; Lovell, 1961; Lunzer, 1965; Sommerville, 1974b). As categorias resultantes tendem não somente a ser genéricas e capazes de discriminar apenas entre indivíduos com estruturas de pensamento muito discrepantes, como também inadequadas para detectar outras formas de raciocínio qualitativamente distintas das formas de raciocínios caracterizadas como operatórios formais (e.g., Commons, Richards, Kuhn, 1982).

O reduzido número de tentativas realizadas visando aperfeiçoar o sistema de avaliação qualitativo piagetiano confirma os problemas existentes no sistema tradicional de aferição piagetiano (Lovell, 1961; Sommerville, 1974a, 1974c). Por exemplo, Sommerville (1974a, 1974b) realizou uma ampla investigação em uma amostra formada de 236 crianças entre 10 e 14 anos

de idade sobre a transição do pensamento operatório concreto para o operatório formal, utilizando a tarefa do pêndulo. Neste sentido, elaborou um sistema de avaliação no qual eram considerados dois aspectos do desempenho na resolução do problema do pêndulo: o método de experimentação e o conteúdo das conclusões alcançadas. A partir da combinação destes dois procedimentos de atribuição de escores, categorizaram-se os níveis de desempenhos das crianças em nove subestágios. Os resultados respaldaram as explicações encontradas por Inhelder e Piaget para descrever a transição do pensamento operatório concreto para o pensamento operatório formal. A maioria dos comportamentos e comentários que Inhelder e Piaget descreveram como típicos, para explicar os diferentes estágios de desenvolvimento, foi confirmada.

Por outro lado, os resultados levantaram um problema para a teoria piagetiana em termos da relação entre método e conteúdo do desempenho na fase inicial do estágio operatório-formal. Enquanto para Inhelder e Piaget, no estágio inicial do pensamento operatório-formal, a capacidade lógica do sujeito seria superior à capacidade de experimentação, os resultados do estudo Sommerville, respaldados também pelos resultados de Lovell, indicam que não necessariamente existe uma estreita relação entre capacidade de experimentar e capacidade de raciocinar corretamente como hipotetizada e experimentalmente observada por Inhelder e Piaget. Em segundo lugar, Sommerville detectou que, enquanto os escores relativos ao conteúdo das conclusões melhoram de forma uniforme com a idade, os escores relativos ao método de experimentação não apresentam este melhoramento uniforme como se deveria esperar. Esta constatação sugere que o método de experimentação seja mais susceptível às influências dos fatores ambientais do que a capacidade de interpretação lógica dos resultados.

Este aspecto torna-se ainda mais interessante ao ser explorado especialmente a partir do momento em que estudos de treinamento disponíveis na literatura, utilizando a tarefa do pêndulo, apresentam dados contrastantes. Por exemplo, enquanto o estudo de treinamento realizado por Siegler, Liebert e Liebert (1973) mostrou como instruções apropriadas

eram capazes de melhorar o nível de desenvolvimento cognitivo de estudantes atendendo à 5ª série, a réplica deste estudo, realizada por Greenbowe (1981), indicou que este efeito do treinamento encontrado em uma primeira avaliação desaparecia em um segundo reteste; esta constatação levou Greenbowe a interpretar o efeito do treinamento mais como a aplicação de respostas memorizadas do que uma conseqüência de um verdadeiro desenvolvimento cognitivo.

Carraher e Carraher (1981) realizaram uma investigação que ressalta ainda mais o problema da discrepância entre o nível de raciocínio lógico de um indivíduo e a sua capacidade de extrair conclusões racionais a partir da experimentação, apontando a influência de fatores culturais como um fator decisivo para tal diferença. Analisando os resultados dos seus experimentos com outra tarefa piagetiana, a flutuação dos corpos, eles hipotetizam que três crenças populares muito arraigadas (os objetos que afundam o fazem porque são pesados, certos objetos – tais como um prego – nunca flutuam, e as coisas tornam-se mais pesadas quando repletas com água) podem representar um obstáculo para a aquisição de conceitos que venham de encontro a tais princípios. A idéia aqui é que estas crenças, válidas dentro de uma grande gama de situações, inclusive a experiência pessoal dos sujeitos, não são abandonadas facilmente, mesmo que a cadeia de pensamentos destes últimos leve a tal conclusão. Isto não apenas atesta a importância da experiência pessoal e do conhecimento anterior como também levanta questionamentos importantes acerca de como se pode classificar o tipo de pensamento de um indivíduo nessa situação.

Um último ponto interessante que surge a partir da análise da literatura é a diferente proporção de adolescentes apresentando um pensamento de tipo operativo formal nos estudos de Sommerville (1974a) e Lovell (1961). O primeiro encontrou uma proporção bem maior de adolescentes no estágio operatório-formal do que o segundo. Apesar da possibilidade de poder explicar estas variações em termos de diferentes procedimentos de avaliação ou em termos de diferenças no tipo de população investigada nas duas investigações (Shayer, 1976), verificações ulteriores precisam ser realizadas para melhor estabelecer os ritmos e tempos de desenvolvimentos.

Os pontos acima levantados tornam necessário, antes de tudo, que se estabeleçam critérios práticos, objetivos e quantitativos de avaliação dos resultados na tarefa do pêndulo, para que a mesma possa ser utilizada como instrumento confiável de aferição do pensamento. Também é importante que se dê importância à resposta fornecida pelo sujeito ao problema, afinal, ela mede a eficácia do processo mental por ele utilizado.

De posse deste instrumento de avaliação, torna-se mais fácil explorar possíveis questionamentos acima levantados a partir da literatura como: Que aspectos do raciocínio o método de avaliação piagetiano mede com mais precisão? Qual a relação entre capacidade de raciocinar logicamente no processo de formação do pensamento e a estruturação de um método de averiguação satisfatório? É possível observar-se sujeitos com métodos de experimentação mais avançados do que habilidades de inferir e explicitar conclusões lógicas? Em que proporção e em quais ritmos de desenvolvimento se processa a transição do pensamento operatório concreto para o pensamento operatório formal? Enfim, qual o verdadeiro peso dos fatores ambientais neste processo de aquisição de uma lógica formal?

A partir dos questionamentos acima levantados, primeiramente, foram elaborados, tendo como base os estudos de Lovell (1961) e Sommerville (1974a, 1974c), critérios mais objetivos de aferição da tarefa do pêndulo. Estes critérios foram testados em um estudo piloto (Roazzi, 1989) a partir do qual foi elaborada uma escala quantitativa para a avaliação da resposta produzida pelo sujeito; esta escala faz parte da metodologia adotada nesta investigação.

Em seguida, aplicou-se a tarefa do pêndulo a diversos grupos de sujeitos – adolescentes de 10 a 14 anos de idade, pedreiros e universitários, das áreas de Ciências Humanas e de Ciências Exatas. O nível de desempenho dos sujeitos foi avaliado através do sistema de avaliação qualitativa piagetiano e dos novos critérios de avaliação quantitativos, no sentido de diferenciar os processos de pensamento de sujeitos de idades e experiências socioculturais diferenciadas.

Método

Sujeitos

A amostra foi constituída por três grupos de sujeitos da cidade de Recife, Pernambuco, que juntos somam 107 indivíduos. Os três grupos foram: um de adolescentes, outro de universitários e o último de pedreiros. O grupo de adolescentes teve 49 jovens de classe média com idades de 10 (N: 11), 11 (N: 9), 12 (N: 10), 13 (N: 11) e 14 anos (N: 8). Desse total, haviam 27 meninos e 22 meninas. O grupo dos universitários teve 38 sujeitos, sendo 19 da área de Ciências Humanas e 19 de Ciências Exatas. Desse total, 25 eram do sexo masculino e 13 (todos de Ciências Humanas) eram do sexo feminino. O grupo dos pedreiros teve um total 20 sujeitos, sendo todos do sexo masculino.

Material

- Cinco pesos de massas diferentes (500, 200, 100, 50 e 20 gramas), cada um com tamanho de 5 x 8 x 8 cm e com um gancho na parte superior para ser amarrado à corda;
- Um aparato consistindo de uma haste de madeira em forma de "L" fixada verticalmente sobre uma tábua quadrangular;
- Três cordas de comprimentos diferentes (21,6, 43,2 e 64,8 cm) cada uma com laços na extremidade, de modo que possam ser prontamente afixadas na haste e em qualquer dos pesos; e
- Um quadro fixado numa parede imediatamente atrás da haste onde uma linha preta vertical assinala a posição do fio do pêndulo, quando este está em repouso e com linhas vermelhas e azuis desenhadas paralelamente à linha preta, de modo a permitir uma melhor visualização da oscilação do pêndulo.

Procedimento

A tarefa piagetiana do pêndulo resume-se em descobrir o que é que determina a frequência da oscilação de um pêndulo formado pelos materiais apresentados pelo experimentador. Em outras palavras, o sujeito tem que calcular, dentre as variáveis envolvidas, qual fator ou combinação de fatores determina a velocidade de oscilação.

As variáveis envolvidas são essencialmente quatro: a altura com que o peso é lançado para oscilar, também chamada de amplitude de oscilação; o impulso que é dado ao peso pelo sujeito; a massa do peso usado; e o comprimento do fio utilizado. Dado que somente a última variável (comprimento do fio) é ativa do ponto de vista causal, consistindo o problema em dissociar as outras três variáveis inoperantes e excluí-las na explicação da frequência das oscilações.

Neste sentido, a questão investigada é a verificação de se e como o sujeito consegue descobrir que, no movimento do pêndulo, a frequência das oscilações é determinada exclusivamente pelo comprimento do barbante. O nível de desempenho de um sujeito é avaliado observando tanto o método de experimentação utilizado quanto o conteúdo das conclusões alcançadas.

A apresentação da tarefa e o método de interrogação foram semelhantes ao procedimento usual adotado por Inhelder e Piaget. Os sujeitos foram entrevistados individualmente por dois experimentadores e seus desempenhos e experimentações anotados em todos os detalhes numa folha de protocolo (um experimentador dirigia a entrevista, o outro anotava cada passo do sujeito). Todas entrevistas foram gravadas em fita cassete.

Em termos práticos, mostrou-se ao sujeito como amarrar uma corda e um peso ao aparato para permitir fazer um pêndulo, como iniciar o movimento pendular empurrando o peso com diferentes forças e a sustentação do peso a diferentes alturas. Em seguida, colocouse para ele que o objetivo da tarefa era descobrir o que faria o pêndulo oscilar mais lentamente ou mais rapidamente. Foi sugerido que a rapidez da oscilação poderia ser julgada notando quantas vezes o peso cruza a linha preta situada por trás do pêndulo, quando este está parado.

As instruções foram dadas de modo a enfatizar que não se tratava de uma situação de teste, de forma a não induzir no sujeito a necessidade de se obter, o mais rapidamente possível, uma resposta correta. Ao contrário, foi dito que ele está livre para pensar e experimentar utilizando o tempo que fosse necessário, sem nenhuma forma de pressão. Por exemplo, o sujeito tinha todo o tempo de que precisasse para experimentar o aparato variando o comprimento do barbante, os pesos dos objetos suspensos, a amplitude das oscilações, etc. O sujeito foi encorajado a falar em voz alta enquanto tentava resolver o problema e tudo o que ele falou ou fez foi anotado e gravado.

O tipo geral de questionamento utilizado, uma vez que o sujeito começou a resolver a tarefa, foi o seguinte:

a) Quando nenhuma explicação era oferecida para o tipo de manipulação utilizado ou quando o sujeito não fornecia nenhum comentário sobre os resultados obtidos, perguntava-se: "O que você está procurando agora? O que você percebeu?", etc.

b) Quando um efeito era implícita ou explicitamente atribuído a algumas variáveis, como, por exemplo, "Está indo mais rápido" ou "É por causa do peso", o experimentador sondava o sujeito para fornecer explicações mais precisas através de perguntas do tipo: "De que forma você vai poder fazer com que ande mais rápido?", "O que, exatamente, você descobriu sobre o peso?", etc.

c) Quando o sujeito negligenciava o exame de algumas variáveis, o experimentador perguntava: "Isto é tudo?", "Ainda tem algo importante?". Caso fosse necessário, perguntava-se mais especificamente, por exemplo, "O que você descobriu sobre o peso?".

Em nenhum momento foi informado ao sujeito se suas conclusões estavam corretas ou não. A sessão continuava até que cada uma das quatro variáveis relevantes tivesse sido considerada. Neste ponto, pedia-se ao sujeito para imaginar que um amigo acabara de chegar e que ele queria saber tudo que se descobriu sobre o pêndulo. Pedia-se, então, para o sujeito dizer (e, se necessário, mostrar) ao experimentador qual seria a melhor combinação de fatores para a maior frequência de oscilação do pêndulo. Caso o sujeito omitisse algumas variáveis, eram oferecidas a eles pistas nesse sentido.

Forma de avaliação dos protocolos

Os dados da folha de anotações junto com as gravações foram interpretados independentemente por dois juízes treinados para tal fim, os quais avaliaram os dados fornecidos sem conhecer a identidade do sujeito, sua idade ou tipo de experiência pessoal. Os casos que geraram desacordo entre os dois juízes iniciais foram apresentados a um terceiro juiz, também treinado para tal fim, que realizou sua avaliação sem conhecimento prévio das avaliações anteriores. Quando o julgamento do terceiro juiz coincidia com o de um dos dois juízes iniciais, o desempenho do sujeito foi classificado naquele nível. Nos casos em que não houve acordo entre os três juízes, o desempenho das crianças não foi classificado em qualquer nível, sendo o seu resultado omitido das análises estatísticas subseqüentes.

Os protocolos das entrevistas foram avaliados de duas formas: uma quantitativa e outra qualitativa. A avaliação qualitativa seguiu a forma tradicional do método clínico piagetiano, atribuindo as respostas dos sujeitos às perguntas e averiguações do experimentador a um determinado estágio de desenvolvimento. Estas duas formas de avaliação são descritas em detalhes a seguir.

Avaliação quantitativa

O sistema quantitativo de avaliação foi elaborado tendo como base a investigação de Lovell (1961), Sommerville (1974a) e o estudo piloto realizado por Roazzi (1989). Ele é mais formalizado e, portanto, menos flexível do que o método utilizado por Inhelder e Piaget. Contudo, este método foi projetado para ser consistente com as categorias piagetianas de transição do pensamento concreto para o pensamento formal. Objetivamente, são especificados dois aspectos do pensamento nos quais cada sujeito poderia ser classificado: 1) aspectos que dizem respeito ao método de experimentação utilizado pelo sujeito e 2) aspectos que se referem ao conteúdo das conclusões alcançadas. No primeiro caso, os sujeitos podem ter

os seus desempenhos em cada aspecto classificado como "satisfatório", "às vezes satisfatório ou com dificuldade" ou "não satisfatório" (com pontuação 2, 1, 0 respectivamente). No segundo caso, cinco categorias de respostas ao problema do pêndulo foram definidas e ordenadas, de forma que as respostas mais distantes da correta foram classificadas em 0 e a resposta exata foi classificada em 4.

Uma indicação da forma como as classificações foram efetuadas é descrita logo em seguida. Inicialmente, são descritos os aspectos do desempenho que se referem ao método de experimentação (baseados, principalmente, em Sommerville, 1974a), depois, mostra-se os aspectos que dizem respeito ao conteúdo das conclusões alcançadas.

Aspectos do desempenho relacionados com o método de experimentação

Item 1. Tentativa de controlar as outras variáveis:

2) Consciência, durante todo o tempo, da necessidade de controlar as demais variáveis quando se examinam os efeitos de uma variável específica;

1) Esta consciência aparece só raramente; e

0) Nenhuma preocupação com as outras variáveis enquanto experimenta os efeitos de uma (ou várias).

Item 2. Controle das demais variáveis para se determinar o efeito de uma (o sucesso no aspecto 1 é necessário como pré-requisito):

2) Todas as variáveis, com a única exceção de uma, são tidas constantes em testes consecutivos durante toda a experimentação;

1) O procedimento acima descrito é usado só às vezes, mas não é visto como essencial; e

0) Duas ou mais variáveis mudadas ao mesmo tempo.

Item 3. Mudanças das variáveis a serem testadas e executadas corretamente como o desejado:

2) Variáveis mudadas de forma consistente com as intenções afirmadas pelo sujeito;

- 1) Alguma confusão sobre qual variável a ser mudada; e
- 0) Misturar as variáveis com os efeitos destas, por exemplo, mudar os pesos para examinar o efeito do comprimento do barbante.

Item 4. Fazer inferências sobre as variáveis apropriadas:

- 2) As conclusões alcançadas (que necessariamente não precisam ser corretas) pertencem à variável manipulada;
 - 1) As conclusões alcançadas não são sempre apropriadas com a manipulação experimental; e
 - 0) As conclusões são raramente apropriadas com a manipulação experimental.

Item 5. Habilidade de fazer inferências sem que sejam testadas:

- 2) Capacidade de generalizar conclusões para outros aspectos das variáveis sem a necessidade de testar;
 - 1) Habilidade de prever os resultados por outros aspectos de variáveis, mas testa-se para ter certeza; e
 - 0) Falta de vontade em fazer previsões sobre qualquer outro aspecto das variáveis não examinadas.

Item 6. Procedimento eficiente em todos os aspectos (é necessário como pré-requisito um desempenho satisfatório no item 5 acima descrito):

- 2) Eficiência extrema; o sujeito é capaz de inferir o máximo a partir de um número mínimo de testes;
 - 1) Eficiência moderada; o sujeito depende, em muitos casos, de experimentos; e
 - 0) Ineficiência; tendência limitada ou nula em eliminar verificações que não são necessárias.

Aspectos do desempenho relacionados com o conteúdo das conclusões alcançadas

A ordenação das possíveis respostas em função da proximidade com relação à resposta correta é a que se segue:

- 4) A frequência aumenta apenas com o inverso do comprimento do fio;
- 3) A frequência aumenta com o inverso do comprimento do fio e também de acordo com a altura de lançamento, impulso dado e/ou peso usado;

2) A frequência aumenta com o comprimento do fio e também de acordo com a altura de lançamento, impulso dado e/ou peso usado;

- 1) A frequência aumenta apenas com o comprimento do fio; e
- 0) A frequência é função apenas da altura de lançamento, impulso dado e/ou peso utilizado.

Avaliação qualitativa: estágios de desenvolvimento

Piaget descreveu cinco estágios de desenvolvimento relativos aos tipos de resposta que os sujeitos podem dar no problema do pêndulo, sendo que cada um desses estágios pode ser classificado segundo uma escala ordinal de 1 a 5 (I = 1; II A = 2; II B = 3; III A = 4; III B = 5). A seguir, é apresentada uma descrição desses estágios com algumas modificações, para facilitar suas categorizações baseadas no estudo-piloto (Roazzi, 1989).

Estágio I: Não diferenciação entre as ações do sujeito e os movimentos do pêndulo

Os resultados nesta prova demonstram pensamento de nível pré-operatório. Os únicos elementos que o sujeito considera são as ações materiais que ele mesmo efetua, às quais atribui a propriedade de condicionar os resultados reais aos quais ela conduz. Nem o movimento do pêndulo, nem a frequência das oscilações são considerados como independentes da ação de imprimir ao pêndulo um impulso.

O comportamento, no decorrer da prova, demonstra não só a ausência de qualquer capacidade de imaginar uma série orgânica de experiências que permita estabelecer se a convicção expressa é objetivamente válida, mas até mesmo a capacidade de coordenar os diferentes resultados concretamente obtidos. Assim, pode acontecer que uma criança admita que o pêndulo jogado com uma força maior faz um maior número de oscilações na unidade de tempo, apesar de o número das oscilações ter ficado o mesmo. Portanto, na ausência de seriações e de correspondências exatas, o sujeito não chega a ler objetivamente a experiência, nem mesmo sendo capaz de perceber as contradições nas afirmações produzidas.

Estágio II (IIA e IIB): Sieriação e correspondências sem dissociação de fatores

Os sujeitos que se colocam em um nível imediatamente superior ao estágio I são considerados por Inhelder e Piaget como em nível de pensamento operatório, mas ainda não formal. Eles compreendem que existe um número de variáveis envolvidas na situação e que também são capazes de seriar os comprimentos do pêndulo, as amplitudes das oscilações, os pesos, os impulsos e as frequências. Conseqüentemente, são capazes de julgar de forma correta, de uma prova para outra, se existe ou não uma variação na frequência.

Os sujeitos, neste estágio, demonstram saber descobrir a existência de correspondências entre as variações da frequência e a variação de certos fatores, como o comprimento do pêndulo, a amplitude da oscilação ou o peso. Ou seja, eles conseguem compreender, por exemplo, que, em certos casos, um aumento de peso ou de amplitude faz-se acompanhar de um aumento de frequência. Mas a partir da constatação destes fatos, elas afirmam erroneamente que cada um dos fatores que são mudados possui uma influência sobre a frequência. Isto ocorre devido ao fato de que, na organização de cada novo experimento, eles erram em fazer variar, muitas vezes sem querer, vários fatores simultaneamente (dentre os quais também o comprimento). Dado que o resultado (a frequência) varia, tal efeito é por eles associado à variação de qualquer um dos outros fatores e, assim, a cada vez, a um ou a outro destes fatores pode ser atribuída à propriedade de determinar a frequência. Em outras palavras, o que não é compreendido pelo sujeito é a necessidade de decidir entre uma certa quantidade de relações possíveis. Conseqüentemente, ele não executa os testes apropriados de forma sistemática, e pode até não saber o que o experimento, que ele acabou de fazer, implica ou significa em relação ao conhecimento já adquirido.

O maior problema que o sujeito deste estágio encontra é compreender como um conjunto de pesos diferentes pode corresponder a um conjunto de frequências de oscilação iguais. Às vezes, ele diz que o peso não parece fazer diferença alguma, mas a impressão é sempre de que

ele parece estar seguro de que algum tipo de efeito existe e que deve haver algo de errado com o procedimento de experimentação. Ele não considera o "não-efeito" como uma das relações possíveis e pode, como resultado, voltar-se para um método de investigação que faça com que o fato de uma variável (como o peso) não possuir nenhum efeito seja escondido pelo efeito da mudança acarretada pelo comprimento do barbante. Ao que tudo indica, para um indivíduo neste estágio, a melhor demonstração de como o pêndulo trabalha é mostrar-lhe, antes de tudo, o barbante curto com um peso pequeno soltado na altura da linha vermelha, e depois o barbante longo com o peso grande soltado na altura da linha verde, de modo que "pode-se realmente ver como todos estes fatores fazem uma diferença".

Um indivíduo neste estágio pode começar as suas experimentações através de manipulações físicas dos vários fatores que poderiam influenciar a frequência das oscilações. Em sua abordagem geral, ele é mais analítico e metódico do que os indivíduos pré-operacionais, e faz observações cuidadosas e objetivas do que acontece. O sujeito pode considerar algumas das soluções possíveis e até mesmo obter uma resposta parcialmente correta, mas deixa de tentar cada combinação possível de forma sistemática. Ele pode variar a extensão do barbante e, ao mesmo tempo, variar o peso, concluindo que tanto a extensão quanto o peso afetam a rapidez da oscilação. Ainda não é capaz de manter uma dimensão constante enquanto as outras são variadas.

Na sua descrição dos vários estágios de desenvolvimento, Inhelder e Piaget (1955-1958) dividiram o estágio II em dois subestágios: IIA e IIB. O que diferencia um do outro é o fato de que, no primeiro, o sujeito, apesar de saber fazer uma seriação exata das variáveis, possui sérias dificuldades em seriar os efeitos do peso. Assim, para as outras variáveis, o sujeito é capaz de seriar, o que lhe permite descobrir uma correspondência inversa entre o comprimento do barbante e a frequência das oscilações. Mas como não é capaz de dissociar os fatores, o sujeito conclui que o primeiro fator não é o único envolvido. Ao contrário do subestágio IIA, o subestágio IIB é caracterizado por uma percepção exata dos efeitos do peso, mas o sujeito ainda não é capaz de separar os vários fatores.



Estágio IIIA: Dissociação possível, mas não espontânea

A dissociação dos fatores possíveis ocorre de maneira fortuita, incerta, e, de algum modo, incompleta. Pode acontecer que, repetindo um experimento, o sujeito venha a variar um só fator: o comprimento do pêndulo. Neste caso, ele consegue descobrir que o comprimento determina necessariamente a frequência. A limitação aqui está no fato de que ele não consegue organizar espontaneamente uma situação que lhe permita dissociar o fator comprimento de todos os outros e, assim, demonstrar a influência que este possui sobre o resultado. Também não consegue imaginar e organizar, de forma sistemática, todas as situações que são necessárias, seja para

dissociar cada fator de todos os outros, um de cada vez, seja para decidir, para cada um deles, se deve ou não ser excluída uma influência sobre o resultado. Em outras palavras, o sujeito classificado neste estágio é capaz de dissociar os fatores quando se encontra diante de combinações nas quais um deles varia enquanto os outros permanecem imutáveis. Desta forma, sabe que o fator responsável pela frequência das oscilações é o comprimento do barbante, mas não sabe negar e excluir as falsas implicações, tornando-se incapaz de eliminar as outras três variáveis que são inoperantes. Constantemente, o sujeito transforma a variável que ele queria manter invariada, ou faz variar alternadamente os fatores (o que não permite demonstrar nada).

Estágio IIIB: A dissociação dos fatores e a exclusão dos fatores inoperantes

A limitação do subestágio IIIA, ou seja, não saber provocar de forma sistemática as combinações entre as diferentes variáveis, é superada quando se instala a capacidade de imaginar e organizar todas as combinações, uma depois da outra. Cada uma destas combinações consiste em manter constantes todas as variáveis ou fatores com uma única exceção. Através de uma experimentação sistematizada e organizada (alterar só uma variável de cada vez e fazendo-o de forma apropriada), o sujeito é capaz de compreender uma relação de equivalência (entre o comprimento do barbante e a frequência das oscilações) e a exclusão de um fator (seja este o peso, a altura da queda ou o impulso ou eles juntos).

O sujeito simplesmente não mergulha no experimento, e seu pensamento não é restrito por resultados imediatamente observáveis. Ele começa considerando todas as diferentes possibilidades ou hipóteses acerca do que poderia levar o pêndulo a oscilar com maior frequência. Compreendendo que quaisquer dos quatro fatores, ou alguma combinação deles, poderia afetar a rapidez da oscilação, desenha cuidadosamente um experimento para atestar todas as hipóteses possíveis. O experimento se baseia no reconhecimento de que há apenas um modo de resolver o problema, ou seja, variando um fator de cada vez. Assim,

ele pode tentar um objeto pesado com um barbante curto, depois com um barbante médio e depois com um longo. Depois disso ele tentará um objeto leve com os três comprimentos de barbante, etc. Certamente há uma imensa diferença entre a estratégia geral usada durante o estágio operacional concreto e operacional formal.

Resultados

Adolescentes

Fazendo-se uso da avaliação tradicional piagetiana, observa-se uma vantagem dos adolescentes mais velhos no que diz respeito ao estágio de desenvolvimento cognitivo (Tabela 1).¹

Tabela 1 – Distribuição em % dos grupos etários de adolescentes quanto aos diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo no problema do pêndulo

Estágio	10-11 anos (%)	12-14 anos (%)
I	30	6,9
IIA	60	58,6
IIB	0	0,0
IIIA	10	27,3
IIIB	0	6,8

Nenhum dos sujeitos da faixa dos 10 aos 11 anos de idade revelou estar no estágio IIIB, enquanto que 6,9% dos de 12 a 14 anos o fez. De um modo geral, houve uma proporção maior de adolescentes mais jovens nos estágios menos desenvolvidos e de adolescentes mais velhos nos estágios mais avançados. Além do mais, nenhum adolescente da amostra, independente de idade, foi situado no estágio IIB.

Em termos de uma escala ordinal, a média ordenada dos adolescentes mais jovens, na classificação piagetiana tradicional,

foi de 19,40 (média aritmética 1,9 com um desvio-padrão 0,85) enquanto que a média dos mais velhos foi de 29,57 (média aritmética 2,7 com um desvio-padrão 1,22). A diferença entre os dois grupos analisados através do teste de Kruskal-Wallis foi significativa ($\chi^2 = 7,36$, $p < 0,0067$).

A avaliação quantitativa do processo de pensamento revelou o mesmo tipo de diferenciação que a piagetiana tradicional, porém evidenciando melhor quais os componentes mais sensíveis ao desenvolvimento (Tabela 2).

Tabela 2 – Média, desvio-padrão e análise de variância das medidas quantitativas (método e conteúdo) do pensamento formal de adolescentes de 10 a 11 anos e de 12 a 14 anos

Aspectos do Desempenho	10-11 anos		12-14 anos		Anova	
	Média	DP	Média	DP	F	P
Método						
Item 1	1,30	0,65	1,75	0,44	8,66	0,001
Item 2	1,25	0,64	1,69	0,47	7,70	0,007
Item 3	1,30	0,31	2,00	0,00	3,09	n.s.
Item 4	1,80	0,31	1,96	0,19	0,86	n.s.
Item 5	1,45	0,69	1,76	0,44	3,71	n.s.
Item 6	1,45	0,76	1,85	0,55	1,20	n.s.
Total	1,54	0,31	1,79	0,20	11,94	0,001
Conteúdo						
	0,30	0,80	0,93	1,39	3,35	n.s.

¹ As tabelas e os gráficos constantes deste trabalho foram elaborados pelos autores a partir da coleta de dados.

Universitários

Os adolescentes mais velhos apresentaram significativa superioridade em relação aos mais jovens nos itens 1 e 2 dos aspectos do desempenho relacionados com o método de experimentação, o que acabou refletindo-se na média geral. Em relação aos aspectos do desempenho, relacionados com o conteúdo das conclusões alcançadas, a diferença foi também relativamente alta (0,63), mas não chegou a ser significativa.

A avaliação piagetiana tradicional não revelou diferenças apreciáveis entre os sujeitos universitários de Ciências Humanas e Ciências Exatas, ao menos no que diz respeito à proporção dos que foram classificados em cada um dos estágios (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição em % dos universitários de Ciências Humanas e de Ciências Exatas quanto aos diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo no problema do pêndulo

Estágio	Ciências Humanas (%)	Ciências Exatas (%)
I	0,0	0,0
IIA	0,0	0,0
IIB	10,6	10,5
IIIA	15,8	10,5
IIIB	73,7	78,9

Também não houve diferença apreciável quanto à média dos dois grupos universitários, no que diz respeito à escala ordinal atribuída aos estágios piagetianos tradicionais. Os estudantes de Ciências Humanas obtiveram média ordenada de 19,05 (média aritmética 4,6 e desvio-padrão 0,68), enquanto que os de Ciências Exatas obtiveram média ordenada 19,95 (média aritmética 4,7 e desvio-padrão 0,67). A diferença entre os dois grupos

analizada, através do teste de Kruskal-Wallis, não foi significativa ($\chi^2= 0,11$, $p=0,738$).

A avaliação quantitativa do processo de pensamento, ao contrário do que ocorreu na avaliação piagetiana tradicional, revelou existirem certas diferenças entre os alunos de Ciências Humanas (CH) e os de Ciências Exatas (CE) no que diz respeito ao comportamento cognitivo (Tabela 4).

Tabela 4 – Média, desvio-padrão e análise de variância das medidas quantitativas (método e conteúdo) do pensamento formal para os universitários de Ciências Humanas e de Ciências Sociais

Aspectos do Desempenho	Ciências Humanas		Ciências Exatas		Anova	
	Média	DP	Média	DP	F	P
Método						
Item 1	1,94	0,23	1,78	0,42	2,07	n.s.
Item 2	1,84	0,27	1,63	0,60	1,69	n.s.
Item 3	2,00	0,00	1,89	0,32	2,11	n.s.
Item 4	1,84	0,37	2,00	0,00	3,37	n.s.
Item 5	1,00	0,67	1,89	0,46	23,22	0,000
Item 6	0,68	0,67	1,84	0,50	36,30	0,000
Total	1,55	0,26	1,84	0,27	7,08	0,011
Conteúdo	3,10	0,87	3,45	0,67	2,08	n.s.

Os alunos de Ciências Exatas apresentaram nítida superioridade em relação aos de Ciências Humanas, no que concerne aos itens 4 e 5 dos aspectos do desempenho associados ao método de experimentação (diferenças de 0,89 e 1,16, respectivamente). Foi o suficiente para que os alunos de exatas tivessem resultados superiores também na média geral. Em relação aos aspectos do desempenho relacionados com o

conteúdo das conclusões alcançadas, a diferença não foi significativa.

Adolescentes, universitários e pedreiros

A avaliação piagetiana tradicional diferencia bem adolescentes, universitários e pedreiros, no que diz respeito ao pensamento operatório-formal (Gráfico 1).

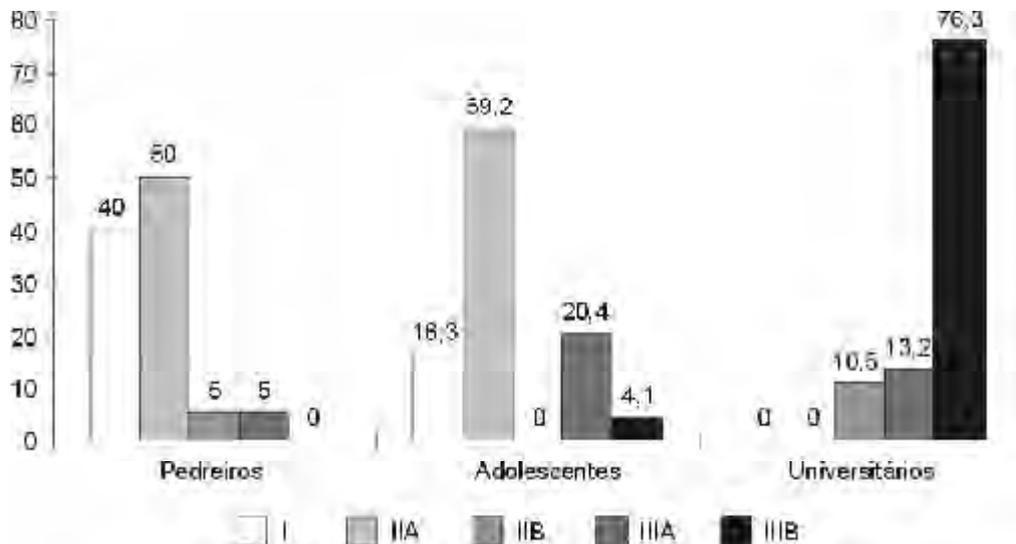


Gráfico 1 – Distribuição em % dos pedreiros, adolescentes e universitários quanto aos diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo no problema do pêndulo

Observa-se, de imediato, a contrastante distribuição dos sujeitos pedreiros em relação aos sujeitos universitários. Enquanto os pedreiros (média 1,8) apresentaram uma maior proporção de indivíduos nos dois primeiros estágios I e IIA (90%), os universitários (média 4,7) apresentaram a maior proporção de indivíduos no último estágio IIIB (76,3; média 4,7). Os adolescentes (média 2,4), por outro lado, apresentam uma maior distribuição dos sujeitos nos estágios intermediários IIA e IIIA (respectivamente 59,2% e 20,4%; média 2,4). Somente 4% alcançam o estágio IIIB.

Uma comparação estatística entre os três grupos, através do teste Kruskal-Wallis, revelou uma diferença altamente significativa ($\chi^2 = 67,82, p=0$). Comparações separadas de cada um dos grupos com os outros através dos testes Kruskal-Wallis revelou um melhor nível de desempenho dos universitários em relação tanto com os

adolescentes ($\chi^2 = 51,70, p=0$) como com os pedreiros ($\chi^2 = 42,66, p=0$). A diferença entre estes dois últimos grupos foi também significativa ($\chi^2 = 5,60, p=0,0179$).

Na avaliação quantitativa do processo de pensamento, foram observadas tanto diferenças quanto semelhanças entre os vários grupos. Na Tabela 5, além de ser apresentada a média e o desvio-padrão das medidas quantitativas, são apresentadas análises estatísticas (análises de variâncias a uma via e Duncan *post-hoc* testes) para cada item, comparando tanto o grupo dos pedreiros com os totais dos adolescentes (10-11 + 12-14) e dos universitários (10-11 + 12-14), como os cinco grupos (pedreiros, adolescentes de 10-11 e 12-14 anos e universitários de CH e CE). As médias das seis medidas quantitativas relativas ao método de experimentação podem ser melhor visualizadas no Gráfico 2.

Tabela 5 – Média, desvio-padrão e análises estatísticas – análise de variância e post hoc teste de Duncan, considerando os totais dos três grupos e dos cinco grupos (pedreiros, adolescentes de 10-11 anos e de 12-14, universitários de Ciências Humanas e de Ciências Exatas) – das medidas quantitativas (método e conteúdo) do pensamento formal avaliado através da tarefa do pêndulo

Aspectos do Desempenho	Pedreiros		Adolescentes		Universitários		A.E. totais dos 3 grupos				Análise estatística entre os 5 grupos																													
			10-11		12-14		Total		Anova		Duncan		Anova		Duncan																									
	ME	DP	ME	ME	ME	ME	ME	ME	F	P	PE	AD	F	P	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE
			ME	ME	ME	ME	ME	ME			VS	VS	VS	VS	A1	A2	CH	CE	A1	A2	CH	CE	A1	A2	CH	CE	A1	A2	CH	CE	A1	A2	CH	CE	A1	A2	CH	CE		
Médias	Item 1	1,25	0,64	1,30	1,75	1,57	1,94	1,78	1,86	9,62	0
	Item 2	1,58	0,81	1,29	1,81	1,57	1,87	1,85	1,77	3,08	n.s.	n.s.	n.s.	7,96	0
	Item 3	1,75	0,64	1,90	2,00	1,95	2,00	1,89	1,96	3,05	n.s.
	Item 4	1,34	0,65	1,33	1,63	1,48	1,84	1,60	1,67	6,13	n.s.	n.s.	n.s.	2,03	n.s.
	Item 5	1,65	0,49	1,45	1,76	1,63	1,00	1,89	1,44	1,18	n.s.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Item 6	1,38	0,81	1,48	1,84	1,67	1,88	1,74	1,78	8,02	.000	n.s.	n.s.	8,02	.000
	Total	1,66	0,32	1,54	1,79	1,69	1,55	1,84	1,70	0,13	n.s.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Desvio-padrão	0,17	0,69	0,33	0,85	0,57	0,10	0,10	0,28	0,03	0	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

As médias e desvios-padrão foram calculados para cada grupo e para o total dos grupos. As análises estatísticas foram realizadas com o auxílio do SPSS 11.5 para Windows. Os resultados das análises estatísticas são apresentados na tabela. Os dados estatísticos são apresentados na tabela. Os dados estatísticos são apresentados na tabela.

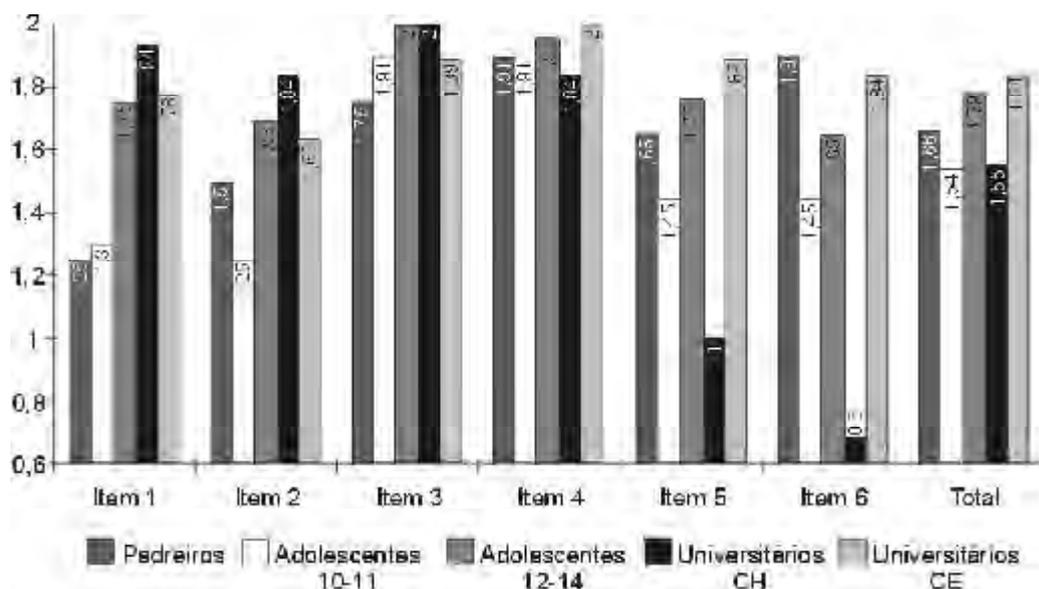


Gráfico 2 – Médias dos grupos nas seis medidas quantitativas relativas ao método de experimentação

Antes de tudo, o que chama atenção a respeito dos itens relacionados com o método de experimentação são as diferenças significativas concentrando-se somente nos itens 1, 2, 5 e 6. Nos itens 3 e 4, devido ao alto nível de desempenho apresentados por todos os cinco grupos, nenhuma diferença significativa é observada.

Em segundo lugar, é interessante notar o contrastante nível de desempenho dos pedreiros em relação aos outros grupos quanto ao método. Enquanto no item 1 os pedreiros apresentam um nível de desempenho significativamente inferior ao dos outros grupos (a exceção dos adolescentes de 10-11 anos), nos itens 5 e 6 apresentam níveis de desempenho significativamente melhores do que o dos universitários de CH ($p < 0,01$); em relação a este último item, o desempenho é também superior ao dos adolescentes de 10-11 anos ($p < 0,05$). No que concerne ao conteúdo das conclusões, a média extremamente baixa apresentada pelos pedreiros (0,10) torna as diferenças para os outros grupos (a exceção dos adolescentes de 10-11 anos) significativas ($p < 0,01$).

Por último, as comparações entre os dois grupos de adolescentes e os dois grupos de estudantes universitários indicam que:

1) devido ao baixo nível de desempenho dos adolescentes de 10-11 anos de idade nos itens 1 e 2, observam-se diferenças significativas entre este grupo e o dos universitários de CH e CE;

2) nos itens 5 e 6, enquanto os adolescentes de 10-11 anos apresentam um nível de desempenho inferior ao dos universitários de CE ($p < 0,05$), ao mesmo tempo apresentam também um nível de desempenho superior aos de CH ($p < 0,01$);

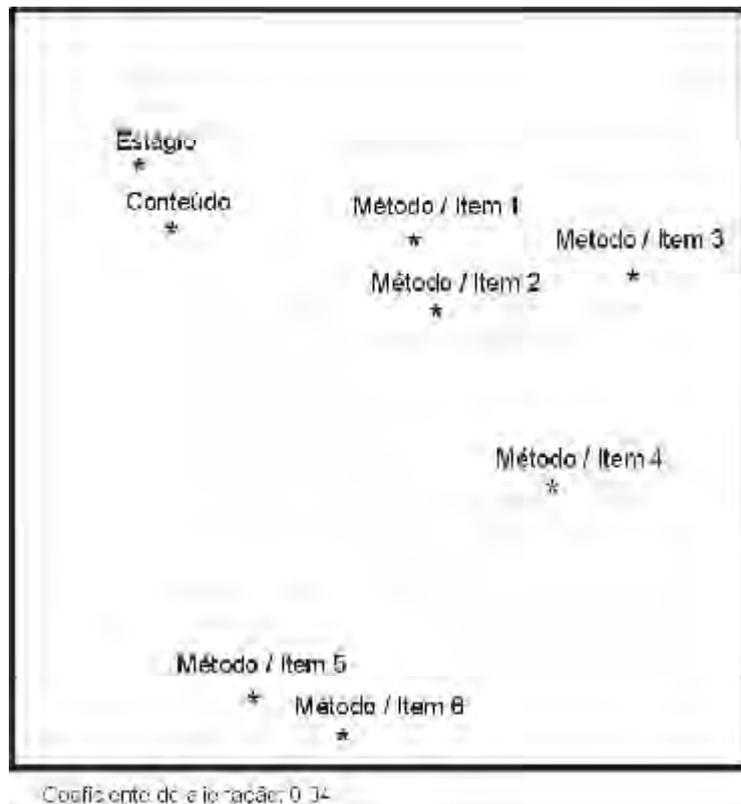
3) os universitários de CH apresentaram um nível de desempenho inferior em relação aos adolescentes de 12-14 anos ($p < 0,01$);

4) em relação ao conteúdo das conclusões, o alto nível de desempenho dos dois grupos de estudantes universitários, juntamente com o baixo nível de desempenho dos dois grupos de adolescentes, tornou as diferenças entre os universitários e adolescentes significativas ($p < 0,01$). Observa-se, assim, que, na comparação dos universitários de CH com os adolescentes de 10-11 anos, enquanto os universitários apresentam médias mais altas do que os adolescentes nos itens 1 e 2, nos itens 5 e 6 nota-se exatamente o contrário: os adolescentes apresentando médias mais altas do que os universitários.

Relação entre os diferentes escores de avaliação

Para melhor entender as diferenças observadas entre os vários grupos, de acordo com as diversas medidas de avaliação, é importante verificar como as diferentes formas de avaliar o problema do pêndulo interagem no geral e, mais especificamente, quais os aspectos da avaliação piagetiana tradicional estão relacionados. Neste

sentido, os seis escores relativos ao método de experimentação, o escore relacionado com o conteúdo das conclusões alcançadas e o estágio de desenvolvimento foram analisados através de uma análise multidimensional: o *Similarity Structure Analysis* (SSA) (Borg, Lingoos, 1987; Borg, Shye, 1995; Guttman, 1965). A projeção SSA da coordenada 1 versus a coordenada 2 relativa a solução tridimensional (coeficiente de alienação 0,0478) encontra-se apresentada no Gráfico 3.



**Gráfico 3 – SSA dos diferentes escores de avaliação
Coordenada 1 versus Coordenada 2 da análise tridimensional**

Antes de tudo, observa-se a extrema proximidade que caracteriza as medidas do estágio piagetiano e do conteúdo das conclusões na parte superior esquerda do diagrama da projeção. Entre as medidas relativas ao método de experimentação que mais se aproximam das acima, destacam-se os itens 1 e 2 na parte superior direita do diagrama (respectivamente, "Tentativa de controlar mais de uma variável" e "Alteração do valor de uma única

variável mantendo as demais constantes"). A proximidade entre estas duas medidas era previsível, visto que o sucesso na primeira é pré-requisito da segunda. Na parte superior, ainda mais à direita, encontra-se o item 3 ("Mudanças das variáveis a serem testadas e executadas corretamente"). Abaixo deste, próximo da linha divisória horizontal da projeção, localiza-se o item 4 ("Fazer inferências sobre as variáveis apropriadas"). Enfim, na

parte inferior da projeção à esquerda da linha divisória vertical da projeção, encontram-se os itens 5 e 6 (respectivamente, "Habilidade de fazer inferências sem que seja preciso testá-las" e "Eficácia do procedimento"). A proximidade destas duas últimas medidas era também previsível, visto que um nível de desempenho satisfatório no item 5 é pré-requisito do item 6.

Este tipo de estrutura, na qual a medida qualitativa do estágio piagetiano encontra-se localizada próxima de algumas medidas e longe de outras, sugere a existência de dimensões não contempladas na avaliação tradicional piagetiana. É interessante que entre as dimensões com um baixo nível de correlação com o estágio piagetiano encontram-se as duas medidas relacionadas com o método de experimentação (itens 5 e 6), nas quais o grupo dos pedreiros apresenta escores significativamente superiores em relação aos universitários de Ciências Humanas e aos adolescentes de 10-11 anos. Lembre-se que este mesmo grupo apresentou níveis de desempenhos extremamente baixos na medida piagetiana e conteúdo das conclusões.

Discussão

Avaliação piagetiana tradicional

Os resultados obtidos com os adolescentes revelam que o procedimento piagetiano ortodoxo para a aferição da resposta comportamental de um sujeito à tarefa do pêndulo é eficaz para a diferenciação entre grupos de sujeitos com uma mesma origem socioeconômica e idades cronológicas diferentes. Os sujeitos mais jovens tendem a apresentar maior proporção de indivíduos nos estágios mais elementares. Os adolescentes mais velhos, embora revelem a mesma tendência, mostram propensão significativamente maior no sentido de atingirem os estágios mais elevados, especialmente no que diz respeito aos níveis IIIA e IIIB (34,2% dos mais velhos contra apenas 10% dos mais jovens).

O procedimento piagetiano também se mostra eficaz, mais até do que no caso anterior, na diferenciação entre indivíduos adultos de origens socioeconômico-culturais distintas, como indicaram as diferenças entre os universitários e os pedreiros.

Os universitários tendem a ser classificados estando ou no estágio IIIB ou, mais raramente, nos estágios IIB e IIIA. Os pedreiros tendem a ser classificados nos estágios I e IIA ou, mais raramente, nos estágios IIA e IIB.

A avaliação piagetiana, apesar de tudo, apresenta dificuldade para diferenciar indivíduos de uma mesma origem socioeconômica, mesma idade, mas experiência cultural diferenciada. Sujeitos universitários cursando áreas de conhecimento distintas não apresentaram quaisquer diferenciações apreciáveis no que diz respeito ao nível de desenvolvimento do pensamento formal segundo a avaliação clássica de Piaget.

Avaliação quantitativa

O método quantitativo diferencia sujeitos de idades diferentes e mesma origem socioeconômica tão bem quanto o tradicional procedimento piagetiano. Mais ainda, o maior detalhamento do método quantitativo o faz até mais preciso, exato e esclarecedor. Os sujeitos mais velhos apresentaram resultados significativamente superiores nos itens 1 e 2 (respectivamente, "Tentativas de controlar mais de uma variável" e "Alteração do valor de uma única variável mantendo as demais constantes").

No que diz respeito à diferenciação entre indivíduos adultos de origens socioculturais distintas, o método quantitativo também revela-se tão ou mais eficaz quanto o tradicional procedimento piagetiano. Os universitários de CH e CE, em relação aos pedreiros, apresentaram relevante superioridade quanto ao item 1 ("Tentativas de controlar mais de uma variável") e ao aspecto conteúdo das conclusões. Já os pedreiros, em relação aos universitários de CH, destacaram-se por sua vantagem nos itens 5 e 6 (respectivamente, "Habilidade de fazer inferências sem que seja preciso testá-las" e "Eficácia do procedimento").

A vantagem do método quantitativo sobre a metodologia tradicional de avaliação revela-se especialmente no que se refere à diferenciação entre os processos de pensamento de sujeitos de uma mesma origem socioeconômica, mesma idade, mas experiência educacional distinta. Os alunos de Ciências

Exatas revelam-se nitidamente superiores aos de Ciências Humanas nos itens 5 e 6 da avaliação quantitativa.

Idade e escolaridade

De acordo com os resultados obtidos na avaliação quantitativa, o pensamento dos adolescentes com mais de 12 anos de idade é diferente do pensamento dos mais jovens essencialmente em função de dois aspectos: maior consciência da necessidade de quando se quer investigar o efeito de uma variável em meio a várias, controlar as demais variáveis do sistema; e maior constatação da necessidade de se manter as demais variáveis constantes para se observar o efeito de uma só.

Considerando que é exatamente a partir dos 12 anos de idade que costuma emergir o pensamento formal em crianças de Nível Socioeconômico (NSE) médio, pode-se dizer que, para essas crianças, os dois atributos acima caracterizam o início do período operatório formal.

O grau de instrução também parece ser um fator importante no processo de aquisição do pensamento formal, especialmente ao ser avaliado através do método qualitativo piagetiano. Visto que o nível de instrução dos adolescentes de classe média é maior do que o dos pedreiros, e que o dos universitários é muito maior do que o dos adolescentes, percebe-se então uma clara relação entre o grau de escolaridade e o sucesso na tarefa do pêndulo e, conseqüentemente, com o maior estágio piagetiano alcançado. O adolescente e o pedreiro médios foram situados como estando em torno do estágio IIA, enquanto que o universitário médio foi classificado entre os estágios IIIA e IIIB.

O conjunto de tudo o que foi apresentado sugere que o efeito da escolarização manifesta-se principalmente através de um aumento progressivo da consciência da necessidade de se controlar as demais variáveis de um sistema para se observar o efeito de uma só, o que ocorre à medida em que aumenta o grau de escolaridade. Isso indica que deve haver algo na metodologia e/ou no conteúdo programático da educação escolar que propicia a aquisição desse tipo de consciência.

A atividade adulta e o pensamento formal

A escolaridade não é o único fator a surgir como elemento importante para o desenvolvimento do pensamento formal. Há indícios de que a experiência pessoal ou mesmo a preferência para com determinado tipo de atividade tem efeito relevante e nada desprezível sobre o pensamento.

Comparando-se o resultado médio de pedreiros, universitários de Ciências Exatas e universitários de Ciências Humanas, pode-se ter uma idéia da dimensão e da qualidade do efeito da experiência pessoal sobre o pensamento lógico.

O melhor nível de desempenho dos dois grupos de universitários em relação aos adolescentes de 10-11 anos no aspecto do conteúdo das conclusões obtidas e nos itens 1 e 2, e dos pedreiros somente no conteúdo das conclusões e item 1, pode ser explicado através de diferenças na escolarização. Também a superioridade dos universitários de Ciências Exatas em relação aos de Ciências Humanas nos itens 5 e 6 pode ser explicada através de diferenças tanto em termos de interesses como de diferenças no tipo de ênfase dada nos conteúdos programáticos dos currículos escolares. Contudo, a superioridade dos pedreiros sobre os alunos de Ciências Humanas no que diz respeito aos itens 5 e 6 não pode ser explicada da mesma forma.

É provável que o contraste entre a natureza concreta, objetiva e prática das atividades dos trabalhadores da construção civil com relação às atividades abstratas, subjetivas e formais dos estudantes de Ciências Humanas seja a causa da diferença observada.

O bom nível de desempenho dos pedreiros em quase todos os itens relativos ao método de experimentação, especialmente o item 6, e o nível extremamente baixo no conteúdo das conclusões levanta uma questão muito interessante a ser analisada. Para Inhelder e Piaget (1955-1958, p. 75), as crianças na fase inicial de aquisição do pensamento operatório formal teriam uma "lógica formal em processo de formação (...) superior à capacidade de experimentação". Isto é, a lógica da criança não chega ao ponto de estruturar "um método de averiguação adequado". Como suporte a esta colocação, levantam

que as crianças neste estágio são capazes de raciocinar corretamente se for apresentada uma demonstração adequadamente controlada dos efeitos das diferentes variáveis, mas, ao mesmo tempo, são incapazes de elaborar uma demonstração convincente. O tipo de desempenho apresentado pelos pedreiros aponta numa direção diferente, isto é, são capazes de experimentar e inferir de forma eficiente, mas incapazes de explicar e justificar e as conclusões alcançadas.

Questionamentos desta natureza já foram levantados na literatura. Por exemplo, Lovell (1961) relata ter encontrado em seus estudos crianças capazes de seriar de forma ordenada determinadas variáveis, mas que, ao mesmo tempo, chegam a conclusões erradas quando solicitadas para inferirem algo. Sommerville (1974a) observa o mesmo fenômeno em sua própria investigação. Na sua caracterização dos nove estágios de desenvolvimento do pensamento operatório formal através da tarefa do pêndulo, três destes estágios – "IIIA? B", "IIIA" e "IIIA? IIB" – eram caracterizados por um método de experimentação de tipo mais avançado do que a habilidade das crianças em interpretar os resultados e inferir conclusões lógicas. As porcentagens de sujeitos nestes três estágios foram, respectivamente, 11,44, 21,18 e 11,86. Isto é, 44,48% do total da amostra investigada por Sommerville apresentou um tipo de desempenho aparentemente não observado por Inhelder e Piaget.

Esse conjunto de resultados aponta para a independência destes dois aspectos do desempenho. O método de experimentação, ou pelo menos aspectos dele, não estão necessariamente relacionados de forma direta com o conteúdo das conclusões. A análise multidimensional também aponta nesta direção ao mostrar que o aspecto do conteúdo das conclusões localiza-se no diagrama de forma diferente em relação aos itens que medem o método de experimentação: muito próximo dos itens 1 e 2 e, ao mesmo tempo, distante dos itens 5 e 6.



Conclusão

Avaliação tradicional x análise quantitativa

A tarefa do pêndulo e o método piagetiano tradicional de se avaliar as respostas de um sujeito representam uma análise qualitativa do pensamento que não considera todos os aspectos do pensamento operatório formal, sendo menos precisa e sensível na detecção de diferenças devidas à experiência do indivíduo e que estejam mais relacionadas com o método de experimentação do que com o conteúdo das conclusões alcançadas. Embora certos resultados possam ser obtidos no sentido de diferenciar indivíduos, esse método apresenta limites em revelar aspectos mais sutis do pensamento formal.

O método quantitativo não apenas tende a obter os mesmos resultados que a avaliação tradicional como também consegue diferenciar as sutis diferenças em pensamento de grupos de indivíduos de mesma idade e classe social de origem, mas diferentes experiências culturais específicas. Além do mais, o detalhamento do método quantitativo faz com que as diferenças e semelhanças entre pessoas de idades, classes sociais e/ou experiências distintas sejam reveladas de modo a esclarecer melhor a natureza peculiar dos seus processos de pensamento.

O nível de instrução e o pensamento formal

O nível de instrução de um indivíduo apresenta nítido efeito sobre a sua habilidade formal como um todo. Quanto maior a escolaridade de uma pessoa, mais alto será o nível das suas respostas à tarefa do pêndulo, maior a probabilidade dela ser classificada de modo mais elevado na escala piagetiana e maior até mesmo os seus resultados na avaliação quantitativa.

Ao que tudo indica, a educação institucionalizada fornece ao indivíduo experiências e conceitos que os levam a apresentar um nível crescente de seriação, categorização, dissociação e abstração.

A influência do grau de instrução, embora seja forte o suficiente para refletir-se até mesmo na escala piagetiana tradicional ou nas avaliações mais globais do

método quantitativo, parece restringir-se a apenas alguns aspectos em particular do pensamento. Mais especificamente, tudo indica que a escola tende a transmitir conteúdos e a exercitar experiências que levam à aquisição de:

- *Consciência da necessidade de controle multidimensional*: constatação da necessidade de controlar-se as diversas variáveis de um sistema quando se busca analisar o seu funcionamento dinâmico; e

- *Eficiência na execução do controle*: capacidade em escolher e aplicar os procedimentos de controle e para identificar os fatores a serem controlados.

A experiência pessoal e o pensamento adulto

As experiências de um indivíduo, certamente junto com os valores e motivações que o levaram a vivenciá-las, demonstram ter grande relevância no desenvolvimento do processo de pensamento apresentado na idade adulta.

No exemplo específico dos universitários, o efeito da área de estudo sobre o pensamento revela-se sob a forma de maior objetividade e praticidade na resolução do problema do pêndulo por parte dos alunos de Exatas em relação aos de Ciências Humanas. De fato, os alunos de Ciência e Tecnologia, provavelmente dada a sua melhor formação em matemática e física, tendem a apresentar, em relação aos alunos de Ciências Humanas, maior capacidade de efetuar as inferências apropriadas à manipulação experimental efetuada, maior habilidade em inferir sem precisar testar e na eficiência geral do processo de pensamento.

No caso dos alunos de Ciências Humanas e dos pedreiros, estes últimos tendem a apresentar maior objetividade e praticidade no processo de pensamento. Tal tendência, decerto uma consequência das exigências de suas atividades profissionais, manifesta-se principalmente no que diz respeito à capacidade de fazer inferências sem ter que "perder tempo" testando-as e à habilidade de extrair um máximo de conclusões a partir de um mínimo de experimentos. Contudo, a experiência dos alunos de Ciências Humanas com a escola os faz apresentarem maior consciência da necessidade de controlar as diversas variáveis de um sistema

quando se tem por objetivo analisar o seu funcionamento dinâmico e maior habilidade na execução desse controle.

Em relação à comparação entre os estudantes universitários da área de Ciência e Tecnologia e os trabalhadores da construção civil, existem grandes semelhanças quanto à objetividade e praticidade do pensamento, mas não no que diz respeito à consciência e à habilidade em controlar as diversas variáveis de um sistema. Aqui, a diferença no que diz respeito à escolaridade é a mais relevante.

Considerações finais e perspectivas futuras

Jean Piaget foi um teórico de fundamental importância para o estudo da cognição dada a sua ênfase na investigação tanto dos processos quanto dos conteúdos do pensamento. Graças às suas hipóteses e formulações, efetuadas a partir das observações empíricas do próprio e das de seus colaboradores, surgiu um novo e brilhante modo de perceber e pensar o pensamento humano. Apesar disso, cedo ou tarde todas as teorias científicas, por mais bem fundamentadas e enunciadas que sejam, precisam evoluir para poderem explicar um crescente número de fenômenos com maior clareza, simplicidade e abrangência. Este é o ponto no qual nos encontramos.

Nos últimos 20 anos, diversos estudos têm mostrado a necessidade de rever alguns aspectos da teoria piagetiana no que diz respeito aos seus métodos de experimentação, sua consideração dos efeitos dos fatores socioculturais sobre o pensamento e sua formulação acerca do pensamento operatório formal. Tais reformulações dos procedimentos e métodos de experimentação, no sentido de produzir métodos mais eficazes de experimentação, procedimentos mais objetivos para a avaliação e formulações teóricas mais rigorosas, não reduzem os méritos da teoria, mas certamente convidam a realizar ajustes no sentido de uma maior consistência teórica e experimental. Este estudo, visando compreender melhor as dimensões avaliadas no método qualitativo piagetiano através do desenvolvimento de um método quantitativo de avaliação da resposta à tarefa do pêndulo, junto com os questionamentos teóricos que ele traz, representa um passo nessa direção.

Dentro dessa perspectiva, obviamente outros aspectos permanecem em aberto necessitando a realização de novos estudos como, por exemplo, o peso exercido pela experiência no desenvolvimento do pensamento formal, o estabelecimento do grau de generalidade de tal aquisição, os fatores ou condições envolvidos na mudança (favorecendo a emergência

de estratégias de raciocínio formal no decorrer do desenvolvimento) e como interpretá-las. Neste sentido, são de fundamental importância a realização de investigações do tipo longitudinal, visando compreender, mais especificamente, a média de idade, velocidade de transição e possíveis diferenças individuais do pensamento operatório concreto para o operatório formal.

Referências bibliográficas

- BLURTON JONES, N. G.; KONNER, M. J. Bushmen knowledge of animal behavior. In: LEE, R. B.; DE VORE, I. (Org.). *Kalahari hunter-gatherers*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976.
- BORG, I.; LINGOES, J. C. *Multidimensional similarity structure analysis*. New York: Springer, 1987.
- BORG, I.; SHYE, S. *Facet theory form and content*. Newbury Park Ca.: Sage, 1995.
- BRAINERD, C. On the validity of propositional logic as a model for adolescent intelligence. *Interchange*, Ontario, n. 7, p. 40-45, 1976/1977.
- CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W. Do Piagetian stages describe the reasoning of unschooled adults? *The Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Human Cognition*, v. 3, n. 4, p. 61-68, 1981.
- COMMONS, M. L.; RICHARDS, F. A.; KUHN, D. Systematic and metacognitive reasoning: a case for levels of reasoning beyond Piaget's stage of formal operations. *Child Development*, Chicago, v. 53, n. 4, p. 1058-1069, 1982.
- DALE, L. G. The growth of systematic thinking: replication and analysis of Piaget's first chemical experiments. *Australian Journal of Psychology*, Parkville, v. 22, p. 277-286, 1970.
- DANNER, F. W.; DAY, M. C. Eliciting formal operations. *Child Development*, Chicago, v. 48, pt. 3, p. 1600-1606, 1977.
- DAVIES, C. M. Development of the probability concept in children. *Child Development*, Chicago, v. 36, pt. 2, p. 779-788, 1965.
- DIAS, M. G. B. B. A compreensão de silogismos em crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 156-169, 1988.
- DIAS, M. G. B. B.; HARRIS, P. L. The effect of make-believe play on deductive reasoning. *The British Journal of Developmental Psychology*, Leichester, v. 6, p. 207-221, 1988.
- GOODNOW, Jacqueline J. A test of milieu differences with some of Piaget's tasks. *Psychological Monographs: General and Applied*, Washington, v. 76, n. 555, p. 1-22, 1962.
- GREENBOWE, T. Teaching preadolescents to act as scientist: replication and extension of an earlier study. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 73, n. 5, p. 705-711, 1981.

- GUTTMAN, L. A general nonmetric technique for finding the smallest co-ordinate space for a configuration. *Psychometrika*, Williamsburg, v. 33, p. 469-506, 1965.
- HAWKINS, J.; PEA, R. D.; GLICK, J. et al. "Merds that laugh don't like mushrooms": evidence for deductive reasoning by preschoolers. *Developmental Psychology*, Washington, v. 20, p. 584-594, 1984.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: PUF, 1955-1958.
- JACKSON, S. The growth of logical thinking in normal and subnormal children. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, v. 35, p. 255-258, 1965.
- JOHNSON-LAIRD, P. N.; LEGRENZI, P.; SONINO-LEGRENZI, M. Reasoning and a sense of reality. *British Journal of Psychology*, London, v. 63, p. 395-400, 1972.
- KEATING, D. P. Precocious cognitive development at the level of formal operations. *Child Development*, Chicago, v. 46, pt. 1, p. 276-280, 1975.
- KUHN, D. Conditional reasoning in children. *Developmental Psychology*, Washington, v. 13, p. 342-353, 1977.
- KUHN, D.; ANGELEY, J. An experimental study of the development of formal operational thought. *Child Development*, Chicago, v. 47, pt. 2, p. 697-706, 1976.
- KUHN, D. et al. The development of formal operations in logical and moral judgement. *Genetic Psychology Monographs*, Provincetown, Mass., v. 95, n. 1, p. 97-188, 1977.
- LOWENTHALL, F. Games, graphs and the logic of language acquisition: a working hypothesis. *Communication and Cognition*, Ghent (Belgique), v. 10, p. 47-52, 1977.
- LOVELL, K. A follow-up study of Inhelder and Piaget's "The growth of logical thinking". *British Journal of Psychology*, London, v. 52, p. 143-153, 1961.
- LUNZER, E. A. Problems of formal reasoning in test situations. *Monographs of the Society for Research in Child Development, European Research in Cognitive Development*, Chicago, v. 30, n. 1, p. 2, 1965. (Número organizado por P. H. Mussen).
- NEIMARK, E. D. Longitudinal development of formal operations thought. *Genetic Psychology Monographs*, Provincetown, Mass., v. 91, p. 171-225, 1975.
- OKUN, M. A.; SASFY, J. H. Adolescence, the self concept, and formal operations. *Adolescence*, San Diego, CA., n. 12, p. 373-380, 1977.
- PEEL, E. A. *The nature of adolescent judgement*. London: Staples, 1971.
- PELUFFO, N. Les notions de conservation et de causalité chez les enfants provenant de différents milieux physiques et socio-culturels. *Archives de Psychologie*, Genève, v. 38, n. 152, p. 275-291, 1962.
- _____. Culture and cognitive problems. *International Journal of Psychology*, Amsterdam, v. 2, p. 187-198, 1967.
- PIAGET, J. *Logic and psychology*. Manchester: Manchester University Press, 1953.
- PIPER, D. Syllogistic reasoning in varied narrative contexts: aspects of logical and linguistic development. *Journal of Psycholinguistic Research*, New York, v. 14, 1985.
- ROAZZI, A. O desenvolvimento individual, o contexto social e a prática de pesquisa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-33, 1987a.

- ROAZZI, A. *Pensamento operatório formal e a avaliação do problema do pêndulo*. Recife: UFPE, 1989. Trabalho de Pós-Graduação em Psicologia.
- _____. Pesquisa e contexto: métodos de investigação e diferenças socioculturais em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 62, p. 35-44, 1987b.
- ROBERGE, J. J. A study of children's abilities to reason with basic principles of deductive reasoning. *American Educational Research Journal*, Washington, v. 7, n. 4, p. 583-595, 1970.
- ROBERGE, J. J.; PAULUS, D. H. Developmental patterns for children's class and conditional reasoning abilities. *Developmental Psychology*, Washington, v. 4, p. 191-200, 1971.
- RONNING, R. R. Modelling effects and development changes in dealing with a formal operational task. *American Educational Research Journal*, Washington, v. 14, n. 2, p. 213-223, 1977.
- SCHWEBEL, M. Formal operations in college freshmen. *The Journal of Psychology*, Provincetown, Mass., v. 91, p. 133-141, 1975.
- SEMINÉRIO, F. L. P. *Piaget: o construtivismo na psicologia e na educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- SHAYER, M. The pendulum problem. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, v. 46, n. 1, p. 85-87, 1976.
- SIEGLER, R. S. Three aspects of cognitive development. *Cognitive Psychology*, New York, v. 8, n. 4, p. 481-520, 1976.
- SIEGLER, R. B.; LIEBERT, D. E.; LIEBERT, R. M. Inhelder and Piaget's pendulum problem: teaching preadolescents to act as scientists. *Developmental Psychology*, Washington, v. 9, n. 1, p. 97-101, 1973.
- SOMERVILLE, S. C. The pendulum problem: part I. *Melbourne Psychology Reports*, Melbourne, n. 5, 1974a.
- _____. The pendulum problem: part II. *Melbourne Psychology Reports*, Melbourne, n. 6, 1974b.
- _____. The pendulum problem: patterns of performance defining developmental stages. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, v. 44, n. 3, p. 266-281, 1974c.
- WASON, P. C.; SHAPIRO, D. Natural and contrived experience in a reasoning problem. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, London, v. 23, n. 1, p. 63-71, 1971.
- WINSTON, A. S.; PETERS, M. The pith of the pendulum: a note on the study of formal operations. *Perceptual and Motor Skills*, Missoula, Mont., v. 59, n. 2, p. 587-590, 1984.
- YOST, P. A.; SIEGEL, A. E.; ANDREWS, J. M. Non-verbal probability judgments by young children. *Child Development*, Chicago, v. 33, p. 769-780, 1962.

Recebido em 17 de março de 2000.

Antonio Roazzi, doutor em Psicologia do Desenvolvimento pela University of Oxford, Inglaterra, é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Bruno Campello de Souza é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE.

Abstract

The Piagetian theory about formal reasoning presents a series of methodological problems and unanswered theoretical questions that must be analysed in order to attain a better understanding about the thinking of adolescents and adults. This means that there is still a need for studies with greater comprehensiveness and objectiveness for one to determine the actual components of formal reasoning and detect the role of variables such as social class, sex, IQ, education and training in the development of this kind of reasoning. Based on a quantitative procedure for the evaluation of formal thinking from the Piagetian task of the pendulum, the present work investigated: 1) a more detailed system for the evaluation of tasks involving formal operations and 2) the performance of subjects of several ages (from 10 to 14 years-old and adults) and different kinds of social, cultural and educational experiences (masons and university students in the fields of exact and human sciences). The results obtained showed that the new system for the quantitative evaluation of formal reasoning has a greater degree of efficacy with regards to the differentiation between the thought processes of individuals of different age groups or social-cultural experiences than the traditional Piagetian procedure. Also, observations were made as to the subtle effect of social-cultural experiences on the individual's performance on the pendulum task, an effect that presented itself as being selective to the formal component to be modified.

Keywords: Piaget; pendulum problem; formal operations; culture.

O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas

Elisabete Cristina
Cruvello da Silveira

Palavras-chave: contexto internacional; políticas públicas e educação; conferências internacionais.

Analisa o espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) organizadas pelo Escritório Internacional de Educação (OIE) da Unesco e sua relação com o processo de elaboração de políticas públicas na década de 90. Duas questões fundamentais orientaram o artigo: 1) como pode ser definido o espaço das CIEs nos anos 90 e 2) como os processos de globalização e interdependência influenciaram essas conferências. As CIEs foram definidas como um espaço de articulação internacional de relações de poder e de debate sobre as linhas de políticas educativas de dimensões contraditórias. Além disso, foi relevante delimitar dois tipos de conferências: estratégica e protocolar. No caso das CIEs realizadas nos anos 90, o tipo progressivamente predominante é o estratégico, não obstante ainda coexistam práticas rotineiras e protocolares.



mas, sobretudo, questionar seu papel para o processo de elaboração de políticas públicas em tempos da chamada "era da globalização e interdependência".

Características do contexto internacional dos anos 90

Antes de iniciar, de fato, a apresentação das principais características, torna-se relevante definir o processo de globalização que constitui o contexto internacional no qual se inserem as conferências ou reuniões de cúpula. De acordo com a visão dos analistas consultados, globalização significa não só um processo de intensificação das relações sociais em escala mundial, como também estabelece um desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena, introduzindo, portanto, novas formas de interdependência mundial.

Assim, esta definição dialética do processo de globalização como um movimento econômico e político, que integra e desintegra, também permite delimitar de forma peculiar o espaço de uma conferência internacional.

Uma conferência ou reunião internacional patrocinada por um organismo internacional constitui *um espaço de articulação e de relações de poder entre Estados sobre as orientações de políticas de dimensões contraditórias*. Por um lado, este espaço determina que se estabeleçam grandes consensos em torno das tendências das linhas de políticas públicas. Não obstante, por outro lado, ocorrem nele algumas práticas que são cumpridas rotineira e protocolarmente, estabelecendo assim uma relação formal e peculiar entre as recomendações aprovadas pelos atores na conferência e pelo processo de decisão de uma política pública em cada contexto nacional.

A partir dessas definições básicas, é necessário traçar um conjunto de características articuladas entre si sobre o contexto das relações internacionais dos anos 90 e suas vinculações com a lógica das conferências internacionais, isto é: Quais são as características que distinguem o atual contexto internacional dos anteriores, gerando um maior interesse dos organismos internacionais, países-membros e outros atores em relação ao espaço das conferências mundiais? O que se pode apreciar de "novo" nas tendências da ordem mundial emergente?

Introdução

Ao longo da década de 90, alguns analistas têm questionado a presença marcante dos organismos internacionais, sobretudo organismos de financiamento como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), quanto ao processo de elaboração de políticas públicas nos países latino-americanos. No entanto, pouco se tem refletido sobre o papel das reuniões de cúpula ou sobre as conferências internacionais realizadas abordando temas diversos da agenda pública, como, por exemplo, as conferências patrocinadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e suas respectivas agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Além disso, segundo alguns analistas, os processos de progressiva globalização e interdependência têm provocado a discussão em conjunto de vários problemas mundiais, cuja conseqüência vem sendo o debate, cada vez mais freqüente como também acentuado, pelos foros internacionais, sobre a definição das linhas comuns de ação política para os países. Nesse contexto, algumas questões se fazem pertinentes: Para que servem as conferências? Como se organizam? Que tipos de procedimentos adotam? Qual o impacto das recomendações estabelecidas nessas reuniões para o processo de elaboração de políticas públicas? Como o recente contexto internacional vem influenciando essas conferências em sua totalidade?

Discutir a lógica presente nessas reuniões internacionais possibilita não somente *melhorar a qualidade do conteúdo das respostas* acerca dos problemas analisados,



Ilustração: Márcio Bonatto

Segundo os teóricos das relações internacionais, as "novas" estratégias de interdependência mundial têm gerado um maior interesse dos organismos internacionais, países-membros e outros atores no que se refere à contribuição das reuniões de cúpula internacionais para o processo de elaboração de políticas públicas em cada contexto nacional. Dessa forma, as principais características sobre o "novo" contexto internacional serão explicitadas de forma sintética a seguir.

A *primeira característica* diz respeito à *tensão entre a realidade vigente e o marco jurídico internacional que rege os organismos internacionais*, ou seja, existe uma inadaptação real entre o marco que regulamenta as instituições internacionais e as demandas e as tendências atuais do contexto internacional. Segundo o Direito Internacional, o conceito de organismo internacional ainda vigente sublinha uma composição essencialmente interestatal, dotada de autonomia jurídica, com base jurídica convencional e estrutura permanente. Contudo, segundo os analistas, este conceito de organização internacional não serve mais para uma "sociedade global" e sua reorientação jurídica se tornou urgente e consensual.

Essa tensão tem engendrado no seio da Unesco e de seus escritórios técnicos um processo paulatino de reorientação e reestruturação das estratégias e mecanismos de relacionamento não só com os Estados-membros, mas também com outras organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências.

A *segunda característica* do contexto internacional é que ele se encontra fortemente marcado pela globalização e interdependência, *deixando de ser exclusivamente interestatal e centrado no Estado*. Neste caso, a *multiplicação de atores não-estatais em escala mundial e global*, como as multinacionais e seus interesses, o *lobby* das embaixadas e das chancelarias, além de algumas organizações não-governamentais. No âmbito das CIEs esta característica manifestou-se a partir do maior envolvimento de outros participantes tais como membros das organizações não-governamentais (ONGs), representantes dos organismos internacionais e especialistas do Ministério da Educação em vez dos expertos do Ministério das Relações Exteriores que costumavam participar com mais freqüência das conferências nos anos 80.

A *terceira característica* diz respeito ao *concertamento político como estratégia ou estilo de negociação e consulta nos anos 90* em relação às décadas anteriores que se fundamentavam basicamente em uma estrutura de poder bipolar, ou seja, durante o período considerado de guerra fria, o poder residia no equilíbrio estratégico das chamadas grandes potências (Estados Unidos e ex-União Soviética). Com o fim da guerra fria, a "ordem mundial emergente" tem valorizado a busca de consenso e a negociação mais interdependente, enquanto o poder ficou menos transferível, tangível e coercitivo.

É conveniente lembrar que todo processo de negociação reside numa relação social de poder como intercâmbio que exprime uma dimensão de conflitos e resistências, para que se obtenha o acordo. Neste contexto, outros fatores se tornaram mais relevantes no seio das CIEs, tais como a educação, o desenvolvimento tecnológico e, especialmente, as fontes de poder: a informação, a capacidade de negociação e de estabelecimento de alianças.

A *quarta característica* articulada à anterior se refere ao fato de que o *poder no atual contexto está mais fundamentado na informação, no conhecimento e na competitividade econômica* do que no emprego dos métodos tradicionais de poder mais fundamentados no uso da força militar e na coerção, vigentes nas décadas anteriores. Neste sentido, cabe conceituar a "relação de poder" como uma relação de intercâmbio, em que o poder reside na margem de liberdade que disponha cada um dos atores comprometidos, em face da sua maior ou menor capacidade e possibilidade de recusar o que o outro lhe pede ou incidir no curso de suas ações ou decisões.

Sobre essa característica, duas posturas foram encorajadas ao longo dos anos 90: por um lado, um investimento mais acentuado na capacidade de cada Estado-membro, no sentido de que produzisse informações e análises a respeito dos temas de convocatória da conferência e, por outro, um contexto preparatório para as conferências que refletisse mais efetivamente um intercâmbio entre os distintos participantes e não tanto uma imposição dos técnicos do organismo internacional.

A *quinta característica* ressalta que *muitos problemas dos anos 90 são conceituados como globais e comuns ao conjunto dos*

países, o que demanda, também, a análise conjugada por distintos atores nas reuniões internacionais. A este respeito os temas de convocatória das reuniões da ONU anunciaram uma reorientação de seu foco: na década de 90, os chamados "novos temas" ou "temas globais da agenda multilateral das Nações Unidas" trataram especialmente dos direitos humanos, políticos e cívicos; do meio ambiente; da população; do combate ao narcotráfico e de outras questões de caráter social. Em relação às décadas anteriores, as convocatórias da ONU se vinculavam, sobretudo, ao tema do desarmamento militar e do desenvolvimento socioeconômico dos países do Terceiro Mundo.

Os temas da agenda convocatória das CIEs não são livres ou neutros, pois geralmente o seu controle dispõe de um recurso político decisivo a quem o detenha, que no caso é a conferência geral da Unesco. Neste sentido, os temas tratados, freqüentemente, tiveram relação com o contexto de globalização e interdependência e foram: Educação para Todos (1990), Educação e Cultura (1992), Educação para o Entendimento Internacional (1994), Formação de Professores em um Mundo de Mudança (1996).

Outros eventos ocorridos no contexto da política mundial e que marcaram a configuração de outro balanço de poder pertinente às reuniões internacionais foram: a queda do muro de Berlim; as mudanças radicais da sociedade soviética nos planos econômico, político e sociocultural; o processo eleitoral democrático em todos os países socialistas e do leste europeu; a extinção do Pacto de Varsóvia; a reunificação da Alemanha e o seu conseqüente destaque nos assuntos europeus e mundiais; o processo de independência da Lituânia, Letônia e Estônia; a crise do comunismo como sistema de referência e o questionamento sobre o papel da Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan).

Estas características do contexto internacional constituem o pano de fundo para discutir a pertinência efetiva do espaço das conferências internacionais realizadas pelos organismos internacionais ao longo dos anos 90 e, especificamente, as reuniões de cúpula promovidas pelo Escritório Internacional de Educação (OIE), da Unesco, em Genebra, Suíça, e que são o tema deste artigo.

Reverendo o espaço das CIEs da OIE/Unesco nos anos 90

As CIEs são encaradas como um espaço técnico-político, uma vez que nessas reuniões se vêm definindo as linhas-mestras da política educativa em nível mundial e que se expressam mediante as recomendações aprovadas pelos Estados-membros e demais participantes. Neste sentido, configura-se uma peculiar relação interestatal de poder, caracterizada pela capacidade de o conjunto de atores estatais aprovar recomendações, propostas e sugestões para as linhas de políticas educativas, não se referindo, portanto, ao momento de tomada de decisão do Estado e da implementação de uma política pública no contexto nacional.

Segundo o documento da Unesco de 1987, as CIEs "significam um lugar de encontro, intercâmbio de idéias e concertamento, para definir as orientações e soluções para os grandes problemas da educação" (Unesco, 1987, p. 45). Portanto, não obstante as CIEs não terem a condição de afetar tão diretamente o processo de definição e implementação da política pública de cada contexto nacional, contribuem no sentido de apontar e sublinhar os caminhos a serem seguidos. Vale a pena reconstruir algumas concepções sobre o espaço das CIEs enfatizadas por participantes dessas conferências, entrevistados na pesquisa realizada como dissertação de mestrado que resultou neste artigo (Silveira, 1998, p. 87-89):

1) ampliam a visão conceitual necessária ao processo de tomada de decisões, constituindo-se um espaço de reflexão sobre novas temáticas;

2) aprovam recomendações que procuram guiar as políticas, enquanto a relevância dessas recomendações consiste em que elas sejam geradas a partir da formação de consensos resultantes de um processo anterior ao da conferência em si mesma, ou seja, do contexto preparatório que costuma anteceder a realização da conferência;

3) aprovam linhas para a cooperação internacional, que em geral costuma ser mais importante do que o mero cumprimento protocolar das recomendações, pois esta cooperação internacional visa colocar em prática efetivamente os processos de reforma educativa;



4) possibilitam a comparação e a sistematização de diferentes experiências educativas colocadas em prática em âmbito mundial;

5) possibilitam um momento de diálogo e intercâmbio entre autoridades, como os ministros de Educação e os representantes dos organismos internacionais.

Tendo em consideração essas finalidades e seu impacto no processo de elaboração de políticas, duas reflexões básicas merecem ser destacadas:

a) Não obstante, freqüentemente, os Estados-membros ratifiquem as recomendações, as mesmas desempenham uma *força peculiar, muitas vezes indireta e formal*, nas decisões das políticas nacionais, pois a elaboração de políticas públicas implica um intrincado processo que se inicia com a identificação de problemas, sua definição como questão pública, seu ingresso na agenda de decisões mediante um complexo jogo de vários atores públicos e privados, até por fim culminar em uma decisão política. No caso específico das recomendações do Escritório Internacional de Educação, da Unesco, constata-se *uma relação de poder, como intercâmbio, que perpassa mais fortemente a contribuição estratégica e técnica*, do que recursos e condicionamentos financeiros, como costuma ocorrer nos acordos de cooperação internacional com os organismos internacionais de financiamento.

Nos anos 90, a contribuição que a Unesco, como organismo internacional, efetivou foi mais no nível do *poder derivado da informação e do conhecimento dos intelectuais e especialistas* no âmbito das reuniões de cúpula, como, por exemplo, na definição dos temas de agenda internacional ou na preparação dos documentos e da estrutura das conferências. *Conehecimento para a ação* é o modelo desenvolvido pelos expertos no sentido de valorizar o processo de busca e sistematização de informação sobre as tendências das políticas públicas, buscando ainda negociar e persuadir o político da relevância de seu conhecimento e sua projeção.

b) Diante disso, fica explícito que o propósito de uma conferência como a CIE é possibilitar um *espaço estratégico de intercâmbio de experiências*, estabelecendo amplos consensos a respeito das tendências e das linhas de políticas educativas. Neste caso, cabe especificar a natureza e a importância dos consensos nos anos 90.

Em primeiro lugar, a formação de consensos, no contexto de uma conferência, tem origem, sobretudo, quando se consideram os conflitos, as diferenças de opiniões e as resistências. Na verdade, não significa que uma reunião de cúpula mundial seja um espaço neutro, uniforme, onde prevalecem a coesão e a harmonia. Em contraposição, para colocar-se de acordo, com freqüência se adota uma estratégia de negociação, onde o concertamento cria um mecanismo através do qual esses conflitos e tensões são resolvidos pelo diálogo, pela mediação e pelo acordo.

O contexto preparatório de uma conferência, por exemplo, poderia constituir-se em um espaço fundamental como mecanismo para gerar amplos consensos sobre as linhas de políticas educativas, desde que houvesse uma participação de distintos atores da sociedade civil, como os do âmbito universitário e das organizações não-governamentais.

Em segundo lugar, basicamente, o contexto preparatório de uma conferência tem servido como estratégia que possibilita, por um lado, a elaboração de documentos mais sólidos para o debate na conferência e, por outro, permite também uma linha de avanço em relação ao tema amplo da convocatória. Em geral, quando os documentos chegam à conferência já estão praticamente negociados quanto à sua

concordância, e as divergências ocorrem somente em torno de temas como financiamento da educação e sua organização.

Segundo Meny e Thoening (1992, p. 115), "quase sempre o consenso não é total ou unânime, nem o conflito é geral ou irreduzível. O conflito pode expressar-se em termos de interesses materiais, de privilégios sociais ou de influência política, porém manifesta-se ainda de forma mais normativa e intelectual".

Tomando em consideração estas reflexões sobre o espaço das CIEs, cabe indagar: na realidade, essas conferências são um fórum de intercâmbio e de negociação sobre as orientações para as políticas educativas, tal como sustentam as definições sobre o espaço das conferências pela Unesco e por outros analistas? Como foi que a rotina, a retórica, os processos protocolares, que costumam gerar a perda do processo de diálogo, incidiram nas CIEs? Neste sentido, faz-se necessário expor os dois tipos de conferências que analisam o espaço das CIEs nos anos 90.

Tipos de conferência: estratégica ou protocolar?

Na pesquisa realizada identificaram-se que, em uma mesma reunião, coexistem ainda os dois tipos de conferências estratégica e protocolar, muito embora em proporções diferenciadas. Ambos os tipos relacionam-se com o contexto internacional, uma vez que o tipo estratégico vincula-se com um padrão dos anos 90, enquanto o tipo protocolar com um modelo do contexto internacional dos períodos anteriores.

O modelo protocolar denota a presença *excessiva* dos discursos prolixos e da rotina na dinâmica da reunião e das formalidades e informações protocolares por parte de certos países-membros. Já o modelo de conferência estratégica sublinha a presença *mais intensa* de mecanismos de trabalho que permitam o intercâmbio, o diálogo e a negociação entre os países-membros participantes.

Não obstante o fato de que os procedimentos protocolares não sejam a tônica da conferência estratégica, na realidade, uma reunião de cúpula de ministros da Educação com a CIE exige sempre um certo cerimonial, uma certa formalidade, no

que diz respeito ao alto nível dos personagens envolvidos: ministros de Educação, embaixadores ou representantes dos países-membros, organismos internacionais associados da ONU, acadêmicos, observadores e outros convidados. Este cerimonial, porém, indica apenas respeito às autoridades presentes.

No caso das CIEs realizadas nos anos 90, foi confirmado que *o tipo progressivamente predominante é o estratégico*, não obstante alguns países-membros ainda atuassem de modo rotineiro e protocolar. Ficou também constatado pela análise crítica dos relatórios finais das conferências das CIEs e pelas entrevistas realizadas com organizadores e participantes das CIEs da OIE/Unesco, que, *na década de 80, as CIEs realizadas caracterizavam-se como um exemplo de conferência protocolar*. Estas duravam cerca de oito dias, eram bastante formais, com extensivos discursos de ministros após ministros, que falavam sobre seu próprio país ou liam os informes enviados à OIE.

Nos anos 90, este modelo protocolar foi gradualmente superado basicamente em virtude do seguinte argumento: *as demandas impostas pelos processos de globalização e interdependência fizeram com que a OIE como escritório técnico da Unesco buscasse, conjuntamente com alguns países membros, uma reacomodação do espaço das CIEs no sentido de torná-lo mais estratégico*.

Como exemplo das CIEs realizadas na década de 90, podem-se mencionar as mudanças na estrutura organizativa das reuniões, de tal forma que se tentou produzir um espaço onde predominassem mais o diálogo e o debate do que os discursos vazios e formais, a valorização do contexto preparatório e da melhoria qualitativa dos conteúdos dos informes enviados pelos países. No caso



específico da estrutura organizativa nas reuniões dos anos 80, costumavam-se tratar alguns temas em sessões plenárias e outros em duas grandes comissões, o que foi paulatinamente alterado, ao longo dos anos 90, para debates de estilo parlamentar organizados pelas entidades não-governamentais e por especialistas de alguns países-membros em parceria com os técnicos da OIE e de outros organismos internacionais.

Esta mudança na estrutura organizativa dos trabalhos visava, sobretudo, substituir a apresentação e leitura dos informes nacionais pelos representantes de cada país em apenas cinco minutos, já que permitia muito pouco intercâmbio e questionamento entre os 130 países que costumam participar das CIEs. A título de ilustração, na CIE de 1994, durante a reunião plenária, realizaram-se quatro grandes debates em estilo parlamentar e seis mesas-redondas sobre temas da convocatória, ao passo que na CIE de 1996 se introduziu uma pequena mudança: na plenária, dois grandes debates em estilo parlamentar e quatro mesas-redondas sobre o tema da agenda.

Ao lado disso, segundo a análise interpretativa sustentada na minha dissertação da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso/Argentina), os países participantes das conferências foram classificados em três grupos específicos, examinados por um lado conforme o papel determinado pelo estatuto da OIE/Unesco e, por outro, de acordo com a capacidade técnico-político-econômica de cada um deles. Os grupos são:

a) *Estratégicos*: formados por países-membros considerados influentes em função do seu potencial político-econômico e por sua participação no Conselho da OIE na última década e sua expressiva capacidade técnica na área da Educação. Neste contexto foram considerados: Japão, China e Índia (Ásia e Pacífico); Suíça, Canadá, Alemanha, França, Bélgica, Noruega e Espanha (Europa); Argentina, Brasil, Chile e México (América Latina). Com relação aos organismos internacionais, foram considerados os mais ligados ao tema da convocatória: Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e Organização Internacional do Trabalho (OIT). Em geral, estes organismos internacionais desempenham um papel mais ativo que os

outros dois grupos classificados por meio da estratégia de negociação e da capacidade argumentativa acerca das propostas em debate.

b) *Adjuntos*: constituídos pelos demais Estados-membros que desempenham um papel secundário no fórum. Em primeiro lugar, aqueles que têm potencial político-econômico e capacidade técnica, embora sua participação nas conferências não tenha sido tão acentuada como a dos países sublinhados no grupo estratégico. Em segundo lugar, integram este grupo os países que têm direito a voto, a despeito de uma inexpressiva capacidade técnica e política, o que os leva a desempenhar, aí, um papel mais formal do que participativo. Em geral, sua participação ocorre em função da aprovação da proposta por meio do voto, já que no âmbito da CIE todos os países membros têm um voto de igual valor. Por fim, os organismos internacionais de menor peso para a temática do fórum e as organizações intergovernamentais que participam, pois celebraram acordos com a Unesco.

c) *Espectadores*: englobam os observadores, como as organizações não-governamentais e os jornalistas convidados. Eles possuem suas próprias posições, que podem estar de acordo com a proposta sustentada pelo fórum ou não, contudo costumam representar pouco em termos do processo de aprovação das propostas.

Cabe lembrar que esta classificação dos três grupos é bastante provisória, pois o país considerado adjunto poderá desempenhar um papel estratégico num futuro próximo, e isto também vale para os organismos internacionais e para o grupo considerado espectador. Segundo os analistas, a estrutura do sistema internacional encontra-se atualmente em processo de definição, o que poderá influir e alterar radicalmente esta proposta de classificação.

Assim, também no embate das forças, e no jogo das relações internacionais, pode-se esperar uma maior participação e envolvimento de novos protagonistas na preparação das conferências, tais como os professores universitários, além de membros de outras organizações não-governamentais que ainda não foram convidadas para as reuniões.

Por fim, é pertinente considerar o fator denominado "incrementalismo conservador", que expressa não só uma resistência

ao processo de inovação por parte dos atores, como revela, também, uma nítida inclinação no sentido de que as mudanças estruturais se processem de forma bastante lenta no seio das conferências. O uso das práticas rotineiras, no entanto, e dos discursos protocolares, têm sido fortemente criticados pelos analistas nos anos 90, como forma de comportamentos a serem superadas.

Um outro aspecto que permite questionar com mais propriedade o espaço das CIEs refere-se à contribuição das recomendações aprovadas e como estas podem ser encaradas: uma aplicação direta e automática ou uma renovação de pactos anteriores, todavia, não colocados em prática? Como se pode compreender os vínculos entre as recomendações e o espaço das conferências? Esta é a discussão do próximo tópico.

Recomendação: aplicação linear ou renovação de pactos?

Segundo a posição de Benedetto Conforti (1995, p. 188), "não se deve subestimar a importância da atividade das organizações internacionais, mesmo quando não se concretize em decisões vinculantes; o instrumento do qual se servem é a recomendação, que tem justamente o caráter de mera exortação".

Nesta passagem fica explícita, por um lado, a relação não vinculante das recomendações, pois sua natureza é de mera exortação ética. Por outro lado marca também o papel de sutil mediação dos escritórios técnicos dos organismos internacionais, tal como a OIE/Unesco, no sentido de fomentar as linhas de políticas educativas.

No caso concreto das CIEs da década de 90, as recomendações aprovadas foram mais consideradas em termos de renovação de pactos anteriormente firmados do que de uma aplicação linear, como por exemplo:

1990: *Educação para Todos* – as recomendações fundamentavam-se nos pactos aprovados na Conferência de Jomtien, Tailândia;

1994: *Educação para o Entendimento Internacional* – atualizava as recomendações aprovadas na CIE de 1974 sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacional e a educação relativa aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;

1996: *Formação de professores em um mundo de mudança* – modernizava as recomendações relativas à condição do profissional docente de 1966, aprovadas em conjunto pela Unesco e OIT.

Nesse sentido, esse conjunto de recomendações ressalta duas idéias importantes: em primeiro lugar ratifica uma modernização das alianças firmadas anteriormente e em segundo lugar sublinha a especificidade do espaço das conferências, no sentido de enunciar a formação de amplos consensos sobre as tendências das linhas de políticas públicas. Cabe dizer ainda que a visão linear sobre a aplicação das recomendações tem sido revista em função de dois argumentos básicos:

1º *argumento*: se a recomendação aprovada na reunião é fruto de um contexto preparatório que promoveu reuniões regionais de consultas a fim de definir posições, intercambiar e solidificar argumentos, essa recomendação reflete e representa muito mais o processo que já está potencialmente em prática em vários países, do que a posição dos técnicos do organismo internacional.

2º *argumento*: o resultado ou a aplicação de uma recomendação está mais condicionado pela lógica do processo de decisão de políticas em um contexto nacional do que pela "boa intenção" dessas recomendações. Obviamente, o que diz ou afirma uma recomendação merece ser realizado concretamente, mas como reconheceu o documento da OIE/Unesco, "a aplicação da recomendação OIT-Unesco relativa à situação do pessoal docente tem sido mais difícil do que o previsto" (Unesco, 1996, p. 2).

Na realidade, as recomendações aprovadas como produto de uma reunião, como a da CIE, constituem uma orientação importante e mais uma contribuição que os Estados-membros podem contabilizar quanto aos processos de reformas educativas. Isto não significa que os países busquem sua aplicação ou desenvolvimento de forma automática ou linear, já que nos casos nacionais estas recomendações exercem um *papel intermediário e peculiar* no que se refere ao processo de tomada de decisão de políticas educativas. Em última análise, os responsáveis pelas decisões costumam considerá-las, mas, além disso, devem considerar, também, outras circunstâncias e fomentar alianças no âmbito de

sua a própria realidade, para que se decida e implemente, de fato, uma política pública.

Cumpra aqui, conclusivamente, mencionar o papel das organizações não-governamentais como fator decisivo no processo de desenvolvimento das recomendações, como afirma esta declaração de um entrevistado para minha dissertação da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso/Argentina): "se a recomendação está fundamentada em um diagnóstico científico da realidade e a proposta é razoável, é certo que as mesmas associações nacionais e as organizações não-governamentais de um determinado país tomarão a defesa de sua aplicação" (Silveira, 1998, p. 143). Da mesma forma, é importante ressaltar que a influência das organizações não-governamentais varia de um país para outro e em relação aos temas de agenda pública. Sua função depende, assim, do marco regulamentar em cada país e da opinião pública tanto nacional quanto internacional.

Considerações finais

As reflexões sistematizadas neste artigo, sobre o espaço das CIEs da OIE/Unesco e sua relação não só com o contexto internacional, como pano de fundo dessas reuniões de cúpula, mas também sua contribuição ao processo de elaboração de política pública, servem, com efeito, para questionar o papel das demais conferências patrocinadas por distintas oficinas técnicas dos organismos internacionais, permitindo indagar: 1) Como melhorar a qualidade das respostas ou das recomendações sobre os temas de convocatória no sentido de envolver outros participantes da sociedade civil? 2) Como estabelecer consensos, neste espaço, que representem efetivamente as demandas e as necessidades do conjunto da população e não apenas o resultado da posição de alguns especialistas do Ministério da Educação e dos organismos internacionais?

Segundo os analistas, o espaço das conferências internacionais merece ser melhor aproveitado do ponto de vista *estratégico* e não tanto *protocolar*, como aconteceu nas décadas anteriores, no sentido de buscar sua acomodação entre as tendências do contexto internacional e entre as demandas de cada contexto nacional. Na realidade há uma lacuna no que

diz respeito aos estudos que examinam com certa minuciosidade a real contribuição das conferências, pois, muitas vezes, eles tendem mais a contemplar e a realçar o papel da cooperação internacional via organismos internacionais, enquanto questionam muito pouco a concreta atuação das agências multilaterais como, por exemplo, a Unesco. Estas questões, com efeito, merecem ser objeto de melhor reflexão, a saber:

1°) necessidade de maior articulação entre os temas de convocatória, os participantes, o contexto preparatório e a estrutura organizativa das conferências, a fim de possibilitar a construção de uma reunião mais estratégica do que protocolar;

2°) necessidade de reflexão mais criteriosa a respeito dos mecanismos de negociação global para a criação de um espaço estratégico do ponto de vista do conjunto da sociedade civil;

3°) necessidade de estudos críticos sobre a influência do contexto internacional para a organização de outras reuniões mundiais, estabelecendo algumas confrontações entre as mesmas.

Se, de fato, a tendência para uma globalização crescente não só determina que os estados colaborem e tratem de modo conjunto questões e temas de agenda sobre os quais anteriormente tratavam de forma separada, é lícito esperar também que esta análise compartilhada, produzida nas reuniões mundiais, dê origem a grandes consensos em torno das linhas de políticas públicas. Assim, e desta forma, o espaço das diferentes conferências internacionais poderia receber maior atenção dos pesquisadores, dos políticos e dos demais componentes da sociedade civil. Afinal de contas, para que servem as conferências internacionais?



Referências bibliográficas

- BRAILLARD, Phillpe. *Teoria das relações internacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- CONFORTI, Benedetto. *Derecho internacional*. Buenos Aires: Zavalía, 1995.
- CROZIER, Michel; RIEDBERG, Erhard. *El actor y el sistema: las restricciones de la acción coletiva*. México: Alianza Ed. Mexicana, 1990.
- DE DROMI, Maria Laura San Martino. *Integración iberoamericana: declaraciones de Guadalajara, Madrid, Salvador, Cartagena, Bariloche y Santiago*. Buenos Aires: Ciudad Argentina, 1996.
- FISHER, Roger. *Más allá de Maquiavelo: herramientas para afrontar conflictos*. Barcelona: Granica, 1996.
- FREITAS JÚNIOR, Antônio Rodrigues. *Globalização, Mercosul e crise do Estado-Nação: perspectivas para o direito numa sociedade em mudança*. São Paulo: LTr, 1997.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MARCOVITCH, Jacques (Org.). *Cooperação internacional: estratégia e gestão*. São Paulo: Edusp, 1994.
- MENA KEIMER, Carlos Eduardo. *Toma de decisiones y políticas: algunas aplicaciones a la política exterior*. Buenos Aires: Grupo Ed. Latinoamericano, 1990.
- MENY, Ives; THOENING, Jean-Claude. *Las políticas educativas*. Barcelona: Ariel, 1992.
- NYE, Joseph S. (Hijo). *La naturaleza cambiante del poder norteamericano*. Buenos Aires: Grupo Ed. Latinoamericano, 1986.
- OSZLAK, Oscar. *Teoría de la burocracia estatal*. Barcelona: Paidós, 1984.
- PELLICER, Olga (Comp.). *Las Naciones Unidas hoy: visión de Mexico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello. *El rol de las Conferencias Internacionales de Educación y las políticas educativas en los años 90*. Buenos Aires, 1998. Dissertação (Mestrado) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- UNESCO. *Informe final da Conferência Geral da Unesco*. Paris, 1987.
- _____. Escritório Internacional de Educação. *Informe preliminar da Conferência Internacional de Educação*. Genebra, 1996.

Recebido em 15 de junho de 2000.

Elisabete Cristina Cruvello da Silveira, professora assistente do Departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF), é doutoranda da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (Filo/UBA), Argentina.

Abstract

It analyzes the space of summit meetings and the processes of definition of public educational policies. It is fundamental to mention that the International Conference on Education (ICE) are sponsored by the International Bureau of Education (IBE), which is a department of Unesco. Two guidelines were of main importance in the writing of this article: the dimension and scope of the ICEs in the nineties and the influence and repercussion of globalization in these meetings. The ICEs were defined as an international forum for discussion of diverse educational politics as well as a center comprised of both strategic and protocol-oriented conferences where we find power relations well represented. In the nineties, most ICEs were strategic rather than protocol-oriented.

Keywords: international context, public and education politics, international conferences.

A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação

Maria da Graça
Jacintho Setton

Palavras-chave: ensino superior; estudante universitário; origem social; trajetória acadêmica.

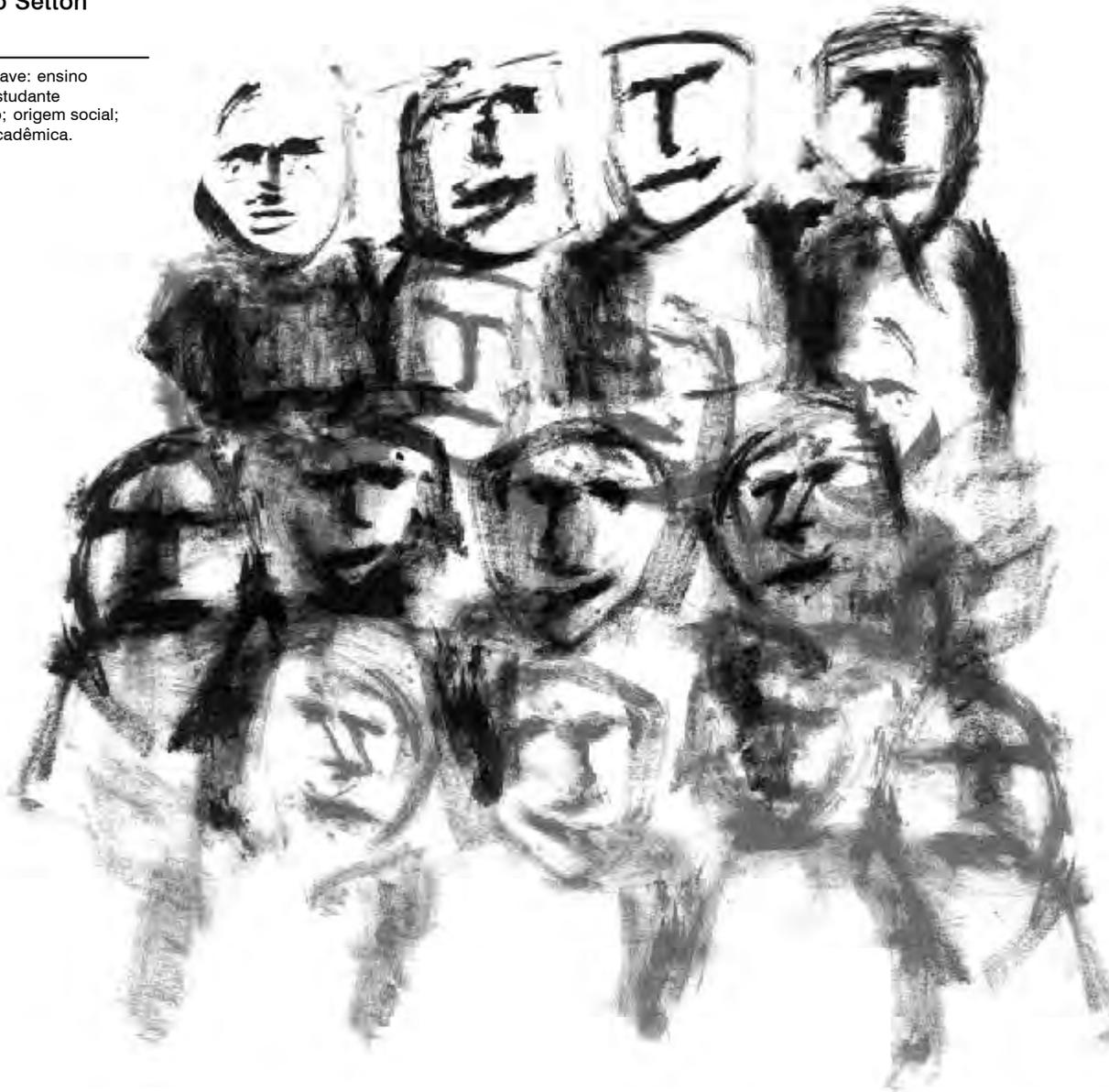


Ilustração: Daniel Gustavo Stanczyk



Reflete sobre uma possível hierarquização dos cursos universitários de Humanidades da Universidade de São Paulo (USP), a partir da análise da origem social e trajetória acadêmica de seus alunos. A análise das características socioculturais do estudantado permitiu observar que existe uma classificação velada dos cursos investigados. Mais do que isso, demonstra que existe uma correspondência entre as diferenças de recursos dos alunos e a procura por determinados cursos e carreiras. Trata-se de um esforço de compreensão do campo universitário e de parte dos agentes que o compõem.

Introdução

É comum tratarmos os estudantes universitários como uma categoria social, um conjunto de indivíduos jovens, com futuro promissor, protagonistas de trajetórias ascendentes, pouco diferenciados. Não obstante, as informações que obtivemos ajudam-nos a construir um outro perfil do estudante universitário e criticar o que há de estereótipo nessas imagens.

A respeito das origens socioculturais dos estudantes universitários desde a década de 60, os trabalhos de Pierre Bourdieu vêm orientando o debate. Com o clássico estudo *Los estudiantes y la cultura* (Bourdieu, Passeron, 1967) e uma série de

artigos posteriores (Bourdieu, 1979a, 1980, 1983; Bourdieu, Passeron, 1982; Catani, Nogueira, 1998), este autor contribuiu decisivamente para a desmistificação da ideologia da escola libertadora. O ensino universitário seria o espaço por excelência para se medir as vantagens ou desvantagens culturais acumuladas nas trajetórias socioacadêmicas dos alunos. Ou seja, o ensino superior estaria destinado a uma clientela seleta. Para o autor, o ambiente familiar e experiências de valorização do saber escolar e extra-escolar adquiridas fora do sistema educacional formal são determinantes para uma maior ou menor disposição em relação aos bens culturais. Aspirações de carreira como a predisposição ao discurso escolar estão fortemente marcadas pelos condicionamentos sociais exteriores ao indivíduo. As oportunidades objetivas estruturalmente dispostas alimentam a subjetividade individual orientando uma atitude em relação ao futuro. Crítico em relação ao dispositivo pedagógico tradicional, Bourdieu denuncia o caráter conservador do sistema de ensino ao valorizar apenas o saber aristocrático próprio das frações burguesas da sociedade. Considerando como iguais alunos com origem social diferente, o sistema escolar faz apenas conservar os mecanismos que perpetuam as desigualdades de oportunidades. Para dar continuidade à sua função de conservação, basta apenas manter a lógica de sua organização. Isto é, ignorar as diferenças e transmitir um saber que apenas parte de sua clientela tem condições de aproveitar.

Não obstante, estudos mais recentes, tanto sobre a realidade francesa (Erlich, 1998; Galland, Oberti, 1996) quanto a brasileira (Nogueira et al., 2000), revelam pouco a pouco a mudança do perfil social do estudante universitário. Mais especificamente, os estudos que abordaram as características socioeconômicas dos estudantes ressaltam a origem privilegiada de todos eles, embora já façam alguma distinção entre áreas do conhecimento e origem social (Castro, 1968; Gouveia, 1968, 1972; Prandi, 1982; Schwartzman, 1992; Santos, 1996).

Hoje, a visão estereotipada do estudante do ensino superior público e, sobretudo, a veiculada pela mídia, é do aluno proveniente de famílias bem estabelecidas, com amplo suporte financeiro e que, portanto, podem e devem contribuir para o pagamento de mensalidades. A universidade pública é vista como uma instituição que

apenas privilegia os já privilegiados, em detrimento da grande maioria da população que ainda não foi atendida nos níveis de ensino fundamental e médio (A greve..., 2000; O impasse..., 2000; Pela universidade..., 2000). Pouco se sabe como uma parcela de estudantes provenientes de lares com níveis pouco distintivos de capital cultural e econômico chegam até a universidade. Qual a trajetória que empreenderam e que fizeram romper as determinações estruturais?¹

Neste sentido, questionando essas informações, seria interessante salientar que, entre os vários fatores que caracterizam as unidades e cursos investigados, o que mais se destaca é a diferença entre as origens sociais dos estudantes. As diferenças de composição e volume de recursos sociais e culturais (capital econômico e capital cultural) dos alunos mostraram-se relevantes para a compreensão do universo.

Apesar de estarmos trabalhando com um universo academicamente homogêneo, estudantes de Humanidades da Universidade de São Paulo, a diversidade de trajetórias, as diferenças de *habitus* e herança cultural entre alunos despertaram indagações sobre as diferenciadas formas de acesso e as heterogêneas possibilidades de formação profissional.² A variada composição da clientela dos cursos é bastante significativa e contribui para a polêmica questão de possibilidades de acesso ao ensino universitário. Não obstante, a nosso ver, essa ampliação de oportunidades não corrobora a idéia de democratização educacional. O que verificamos é uma expressiva divisão interna entre os cursos e expectativas de carreira, divisão essa que reflete as distintas oportunidades educacionais em uma sociedade de classes.

Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a relação entre a origem social e cultural dos estudantes e a opção por um curso universitário. Para tanto, será necessário considerar algumas informações sobre o perfil social e cultural dos estudantes investigados.³ Iremos nos dedicar a uma leitura comparativa, trabalhando alguns indicadores sociais a fim de apreender as especificidades do público universitário. A intenção que orienta a análise é apontar tendências gerais, conhecer e comparar a origem social e a trajetória acadêmica da clientela dos cursos de Humanidades da Universidade de São Paulo.

Uma tentativa de classificação

Considerando algumas informações sobre origem social e trajetória acadêmica como potenciais indicadores de diferenças, podemos obter uma visão crítica a respeito da realidade do campo universitário, sua complexidade e desafios. Indicadores como *renda familiar, ocupação e instrução paterna e materna, conhecimento de idiomas estrangeiros* relacionados com fatores como *idade do aluno, ano de conclusão do ensino médio e período de curso* serão aqui analisados, pois oferecem indícios de tendências e o sentido da trajetória acadêmica dos alunos. Esses indicadores fornecem um material que possibilita a compreensão da realidade diferenciada vivida pelos estudantes, suas possibilidades de sucesso ou os usos diferenciados que fazem da universidade. Mais do que isso, a análise relacional desses indicadores permite-nos proceder a uma classificação dos cursos segundo a variação dos recursos sociais e culturais de sua clientela.

Para o desenvolvimento analítico desta questão, utilizamos basicamente as contribuições de Pierre Bourdieu. Consideramos o jovem estudante a partir das categorias deste autor, pois elas nos permitem compreendê-lo como um agente sujeito a forças materiais e simbólicas. Bourdieu (1983) tem uma concepção sistêmica do social, isto é, a estrutura social é vista como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais como pelas relações simbólicas.

Para analisar as condições de estudo e de vida dos jovens, ou seja, o perfil social, privilegiamos, em primeira instância, sua origem social. Portanto, para a localização desses jovens no competitivo espaço social, observamos a desigual distribuição de recursos e poderes de cada um deles. Entendemos por recursos: capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico. Assim, a posição que um determinado aluno (ou sua origem social) ocupa nessa geografia universitária é definida, então, segundo a posição que esse mesmo aluno ocupa nos diferentes campos ou fontes de poder social. Isto é, as posições serão definidas de acordo com o volume e a composição de capital (econômico, cultural e social) que cada um deles adquiriu e/ou incorporou.

¹ É possível observar alguns trabalhos pioneiros, mas recentes, publicados em Nogueira (2000).

² Embora trabalhem com um número relativamente pequeno de alunos, consideramos que as informações obtidas possam servir como material de reflexão para outros universos.

³ As informações apresentadas neste *paper* foram coletadas, em dois momentos. Em 1997, em uma pesquisa sobre o perfil acadêmico e social dos alunos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP e em 1998-1999, em uma investigação mais ampla sobre as expectativas acadêmicas e profissionais dos estudantes de Humanidades da USP, desenvolvida pelo Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação (Naeg), da USP, com financiamento da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). No ato da matrícula, tanto em 1997 como em 1998, foi aplicado um questionário que envolveu mais de 50% da população investigada.



Bourdieu contribui, também, com sua leitura sobre os fenômenos culturais. Considera a cultura e os sistemas simbólicos em geral como instrumento de poder e, portanto, como legitimadores de uma ordem vigente. Para além de compreender os sistemas culturais apenas enquanto instâncias de ordenação do mundo e ver passivamente os agentes sociais como reprodutores de uma lógica arbitrária, compreende as práticas culturais como um jogo de forças que reflete uma ordem social hierarquizada. Neste sentido, a desigual distribuição de capital econômico e cultural, que é própria da dinâmica da sociedade capitalista, permite a constituição de práticas e disposições culturais variadas e tipos específicos de interesse de grupos. Para compreender as diferenças e semelhanças das disposições culturais dos jovens, utilizaremos o conceito de *habitus*. Ou seja, as escolhas de carreira dos estudantes serão analisadas por meio de um conjunto de disposições que expressam as divisões derivadas da estrutura de distribuição das diferentes formas de capital.

Este instrumental analítico nos serve de apoio para criar três classes de cursos, os seletos, os *intermediários* e os *populares*.⁴ A intenção de classificar refere-se apenas a um esforço exploratório para compreender uma realidade heterogênea e complexa – em outras palavras, uma tentativa de síntese que nos permita uma leitura processual e relacional dos dados obtidos. Procedendo a tal classificação, poderemos identificar a composição e o volume dos recursos – *capital econômico, capital social e capital cultural* – dos alunos das unidades investigadas e as vantagens ou não que esses recursos lhes conferem. Também nos permitirá visualizar as semelhanças e as proximidades sociais e acadêmicas dos alunos e seus cursos no espaço universitário.

Para dar encaminhamento à nossa proposta devemos, antes, porém, comentar e analisar as informações contidas em algumas tabelas.



Comentando algumas tabelas⁵

Idade

Em relação à idade observamos *grasso modo* que os cursos apresentam um público de alunos bastante jovem: na faixa de 17 a 24 anos encontram-se 71% dos alunos; de 25 a 30 anos, a porcentagem é bastante inferior, 18,6%; com mais de 31 anos, apenas 9,2%.

Não obstante, alguns cursos se destacam mais do que outros por se constituírem de uma população de bem pouca idade (Tabela 1). É o caso dos veteranos dos cursos que possuem mais de 80% de seus alunos na faixa de 17 a 24 anos, tais como Relações Públicas (92,9%), Jornalismo (84,2%), Direito (81,4%), Publicidade (84,4%), Psicologia (80,5%). Por sua vez, os cursos com clientela mais madura, na faixa de 31 a mais de 40 anos, são os de Pedagogia (49,8%), Biblioteconomia (38,0%) e Contabilidade (19,7%).

⁴ No artigo "Democratização do ensino superior", Aparecida Joly Gouveia (1968) faz a mesma classificação com alguns cursos oferecidos por três instituições de ensino superior (Universidade Mackenzie, USP e PUC-SP), segundo a origem social de seus estudantes. Para construir tal classificação, a autora se baseia nas diferenças de origem social dos alunos, sendo a ocupação do pai o principal critério classificatório. Nosso propósito, no entanto, é outro: faremos a classificação segundo diversos indicadores.

⁵ Nas tabelas, em cada item comentado, encontraremos informações sobre calouros e veteranos. Por calouros entendemos os alunos ingressados no momento da pesquisa (portanto, apenas os do primeiro ano) e por veteranos, aqueles matriculados a partir do segundo ano de curso.

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes de Humanidades da USP segundo curso, faixa etária e situação de ingresso – 1999 (em %)

Situação de ingresso/ Faixa etária (anos)	Calouros				Veteranos			
	17-24	25-30	31-35	Acima de 36	17-24	25-30	31-35	Acima de 36
Administração	95,7	1,8	0,6	1,2	64,9	27,4	5,4	0,9
Economia	93,4	3,3	1,3	2,0	73,6	17,3	6,3	1,0
Contabilidade	83,3	10,2	2,8	2,8	49,8	35,2	9,4	4,7
Direito	83,4	8,0	3,9	3,5	81,4	10,6	3,9	3,4
Psicologia	93,4	3,3	1,6	1,6	80,6	11,7	4,3	2,6
Arquitetura	96,2	1,5	0,8	1,5	69,2	27,9	1,6	1,3
Pedagogia	70,1	10,3	10,3	7,7	48,0	20,9	16,6	15,2
Jornalismo	95,0	2,5	2,5	0,0	84,2	10,5	2,1	1,1
Editoração	92,3	0,0	0,0	0,0	51,6	38,7	3,2	3,2
Turismo	100,0	0,0	0,0	0,0	76,0	18,0	2,0	0,0
Publicidade	100,0	0,0	0,0	0,0	84,4	14,1	1,6	0,0
Biblioteconomia	66,7	18,5	7,4	7,4	32,6	44,2	20,9	2,3
Artes Plásticas		0,0	0,0	0,0	68,0	21,3	8,5	2,1
Artes Cênicas	77,3	4,5	13,5	0,0	73,8	26,2	0,0	0,0
Rádio/TV	93,3	6,7	0,0	0,0	68,8	25,0	0,0	0,0
Cinema	83,3	0,0	0,0	0,0	71,9	18,9	9,4	0,0
Relações Públicas	92,6	3,7	3,7	0,0	92,9	4,8	2,4	0,0
Música	90,5	4,8	0,0	0,0	78,0	15,8	4,9	1,2

No que se refere aos calouros, a faixa etária de 17 a 24 anos concentra um número de alunos maior que o verificado entre os veteranos, ou seja, 89,3%. Destacam-se novamente os cursos de Turismo (100%), Publicidade (100%), Jornalismo (95%), Psicologia (93,4%), Relações Públicas (92,6%) e Música (90,5%) por concentrarem os mais jovens – mais de 90% de seus alunos ainda não completaram 25 anos.

Todavia, vale ressaltar que observamos algumas variações interessantes. Os cursos de Direito e Relações Públicas, tanto entre os calouros como entre os veteranos, apresentam um percentual de alunos semelhante na faixa etária de 17 a 24 anos, o que indica que são cursos que se destacam por se constituírem pela clientela mais jovem. Por outro lado, nessa faixa ainda, entre os estudantes de Contabilidade (49,8% veteranos e 83,3% calouros), Biblioteconomia (32,6% veteranos e 66,7% calouros) e Pedagogia (48% veteranos e 70,1% calouros), é interessante salientar que, entre os calouros, a clientela torna-se sensivelmente mais jovem se comparada à realidade dos veteranos.

Especificamente em relação aos alunos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) impõe-se uma avaliação à parte (Tabela 2). Observamos uma significativa diferença na distribuição porcentual nas faixas etárias, se comparada com a de outras unidades da Universidade de São Paulo (USP). Nesses cursos, os alunos se constituem de um público mais velho. Por exemplo, o curso de Filosofia conta com apenas 32,5% de alunos de até 24 anos, 29,4% na faixa de 25 a 30 anos e 36,2% com mais de 30 anos. O curso de Ciências Sociais é o que apresenta alunos mais jovens dentro da FFLCH: 60,8% possui no máximo 24 anos; 28%, entre 25 a 30 anos; 10,3%, mais de 30 anos. Ressaltamos, no entanto, que, entre os calouros, todos os cursos da FFLCH apresentam mais de 70% de seus alunos na faixa etária mais jovem, com exceção da Filosofia. Contudo, vale salientar que mesmo nesse curso, se compararmos a idade dos calouros e dos veteranos, observaremos um expressivo processo de rejuvenescimento do corpo discente.

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes da FFLCH/USP segundo curso, faixa etária e situação de ingresso – 1997 (em %)

Faixa Etária (anos)/ Situação de Ingresso	17-24		25-30		Acima de 30	
	Calouros	Veteranos	Calouros	Veteranos	Calouros	Veteranos
Ciências Sociais	89,0	60,8	6,6	28,0	10,3	10,3
Filosofia	62,4	32,5	16,2	29,4	21,4	36,2
Geografia	75,1	43,0	15,0	33,2	8,1	21,6
História	80,3	54,9	9,0	27,4	10,3	15,6
Letras	71,5	0,5	12,9	31,3	13,9	21,7

Período

Os cursos de Humanidades investigados (Tabela 3) oferecem períodos de funcionamento distintos: grande parte deles funciona nos períodos noturno e diurno

(vespertino e matutino) e uma parcela pequena, porém significativa, oferece apenas o período integral – são os cursos de Cinema, Arquitetura, Psicologia e, parcialmente, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música.

Tabela 3 – Distribuição dos estudantes de Humanidades da USP segundo curso, período de matrícula e situação de ingresso – 1999 (em %)

Situação de Ingresso/ Período	Calouros				Veteranos			
	Noturno	Matutino	Integral	Vespertino	Noturno	Matutino	Integral	Vespertino
Administração	49,7	48,5	1,2	0,6	58,6	40,6	0,8	0,0
Economia	47,0	50,3	2,0	0,7	50,0	49,0	0,0	0,5
Contabilidade	63,0	37,0	0,0	0,0	60,9	38,2	0,0	0,4
Direito	49,0	50,8	0,0	0,0	47,5	51,8	0,0	0,2
Psicologia	1,6	4,9	91,8	0,0	0,9	4,8	0,9	0,4
Arquitetura	0,8	1,5	96,9	0,0	0,0	1,0	1,0	0,3
Pedagogia	50,4	49,6	0,0	0,0	57,9	1,0	0,0	41,1
Jornalismo	47,5	52,5	0,0	0,0	37,8	60,0	1,8	0,8
Editoração	7,7	92,3	0,0	0,0	0,0	93,5	3,2	3,2
Turismo	100,0	0,0	0,0	0,0	98,0	2,0	0,0	0,0
Publicidade	53,1	46,9	0,0	0,0	56,7	41,4	0,0	1,9
Biblioteconomia	49,1	48,1	0,0	3,7	48,8	46,5	0,0	0,0
Artes Plásticas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,8	72,3	12,8
Artes Cênicas	0,0	22,7	72,7	0,0	0,0	2,4	92,9	4,8
Rádio/TV	0,0	86,7	8,7	0,0	0,0	73,3	0,0	26,7
Cinema	15,7	33,3	50,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
Relações Públicas	44,4	51,9	0,0	3,7	4,8	92,9	0,0	2,4
Música	0,0	57,1	14,3	0,0	0,0	41,5	52,4	6,1

Entre os veteranos, os cursos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA), de Direito e alguns da Escola de Comunicações e Artes (ECA) – Publicidade, Jornalismo, Editoração, Relações Públicas, Rádio/TV e Música – são responsáveis por quase um terço das matrículas no período matutino. Oferecendo disciplinas no período vespertino destacam-se apenas os cursos de Pedagogia e Rádio/TV.

No total de cursos pesquisados, observamos uma procura maior dos veteranos pelo período noturno, 39,5%.⁶ As unidades que apresentaram os maiores índices de

matrículas no período noturno são: Turismo (98%), Contabilidade (60,9%), Administração (58,6%), Pedagogia (57,9%) e Publicidade (56,7%). Os cursos de Economia, Direito e Biblioteconomia apresentam um número de matrículas equilibrado nos dois períodos oferecidos. Em relação aos calouros os dados são semelhantes.

No que se refere aos alunos da FFLCH (Tabela 4) – que oferece os dois períodos –, a maioria dá preferência ao período noturno, sobretudo os veteranos, em especial no curso de Filosofia, com o maior número de matrículas (58,2%), talvez por atrair um número significativo de

⁶ A título de curiosidade: matutino 33,9%, integral 21,5% e vespertino 4,7%.

alunos mais velhos e provavelmente com a responsabilidade de se auto-sustentar. Os cursos de Geografia (53,7%), Ciências

Sociais (55%), História (52,3%) e Letras (54%) apresentam índices expressivos de matrículas no período noturno.

Tabela 4 – Distribuição dos estudantes FFLCH/USP segundo curso, período de matrícula e situação de ingresso 1997 (em %)

Situação de Ingresso/ Período	Calouros			Veteranos		
	Matutino	Vespertino	Noturno	Matutino	Vespertino	Noturno
Ciências Sociais	0,0	47,5	47,5	2,4	40,9	55,0
Filosofia	0,0	41,9	55,6	1,9	55,6	58,2
Geografia	20,0	21,3	50,0	0,0	43,9	53,7
História	1,3	49,9	47,5	0,2	45,4	52,3
Letras	52,0	0,0	47,0	43,2	1,0	54,0

Conclusão do segundo grau

Na questão *há quanto tempo* tinham concluído o ensino médio, observam-se alguns dados interessantes (Tabela 5). Tomando apenas os dados relativos aos calouros – eles podem apresentar tendências mais claras sobre o assunto –, verificamos que os cursos nos quais os alunos ingressaram com mais facilidade, ou seja, imediatamente após concluírem o ensino médio, são na maioria da ECA – Turismo (57,1%), Publicidade (56,3%), Jornalismo (55%), Cinema (50%), Direito

(46,6%) e Editoração (46,2%). Metade dos alunos de Arquitetura (50%), Contabilidade (50%), Administração (49,1%) e Editoração (53,8%) levou de um a dois anos para realizar os planos de ingresso no ensino superior. Os cursos formados por alunos que retardaram por mais de seis anos o ingresso na universidade são Biblioteconomia (33,3%), Pedagogia (26,4%), Artes Cênicas (22,7%) e Contabilidade (18,6%). É importante salientar que são cursos com um número expressivo de alunos mais maduros e casados, dois deles com maioria feminina.⁷

Tabela 5 – Distribuição dos estudantes de Humanidades da USP segundo curso, ano de conclusão ensino médio e situação de ingresso – 1999 (em %)

Situação de Ingresso/ Período (anos)	Calouros				
	Mesmo ano	1-2	3-5	6-10	Mais de 11
Administração	36,2	49,1	8,0	2,5	1,8
Economia	38,4	45,7	9,3	4,0	2,5
Contabilidade	17,8	50,0	13,0	13,0	5,6
Direito	46,6	33,4	3,9	6,2	8,6
Psicologia	27,9	45,9	16,4	3,3	3,3
Arquitetura	36,2	50,0	6,2	1,5	2,3
Pedagogia	21,4	29,9	14,5	8,5	17,9
Jornalismo	55,0	35,0	0,0	5,0	2,5
Editoração	46,2	53,8	0,0	0,0	0,0
Turismo	57,1	42,9	0,0	0,0	0,0
Publicidade	56,3	31,3	8,4	3,1	0,0
Biblioteconomia	7,4	29,6	25,9	11,1	22,2
Artes Plásticas	-	0,0	0,0	0,0	0,0
Artes Cênicas	40,9	27,3	9,1	9,1	15,6
Rádio/TV	48,7	40,0	13,3	0,0	0,0
Cinema	50,0	33,3	0,0	0,0	0,0
Relações Públicas	37,0	37,0	18,5	0,0	3,7
Música	38,1	42,9	9,5	9,5	0,0

⁷ Não possuímos essa informação sobre os alunos da FFLCH/USP.

Língua estrangeira

Com a intenção de melhor avaliar a bagagem cultural dos alunos que ingressaram nos cursos de Humanidades da USP, achamos pertinente anexar a esse tópico de análise as informações sobre seu conhecimento de línguas estrangeiras. Considerar o volume e a composição do capital cultural adquirido pelos

alunos dos diferentes cursos implica perguntar, entre outras coisas, qual o conhecimento que tinham de outras línguas, já que o domínio de um idioma é um dos quesitos mais importantes no atual mercado de trabalho. Entre os alunos investigados, 56,2% declarou falar fluentemente a língua inglesa. As demais línguas européias, como francês, alemão, italiano e espanhol, são também bem conhecidas por 19,8% dos alunos (Tabela 6).

Tabela 6 – Distribuição dos estudantes de Humanidades da USP segundo curso, conhecimento de línguas e situação de ingresso – 1999 (em %)

Situação de Ingresso/ Línguas	Calouros				Veteranos			
	Inglês	Europeias	Orientais	N/R	Inglês	Europeias	Orientais	N/R
Administração	56,4	9,2	6,7	35,6	62,9	19,1	5,4	29,7
Economia	53,6	14,6	2,0	35,1	60,1	25,0	2,9	31,3
Contabilidade	25,9	2,8	5,6	62,0	39,1	4,7	9,0	52,4
Direito	81,0	13,7	2,3	30,3	68,7	25,2	2,4	24,2
Psicologia	39,3	8,2	3,3	49,2	60,2	15,2	1,3	36,8
Arquitetura	54,6	10,0	1,5	36,2	52,1	21,6	3,6	33,4
Pedagogia	28,2	6,0	0,0	63,2	28,5	15,2	3,3	53,0
Jornalismo	65,0	12,5	2,5	25,0	68,4	28,4	2,1	20,0
Editoração	46,2	15,4	0,0	38,5	41,9	3,2	0,0	54,8
Turismo	66,7	4,8	0,0	33,3	66,0	24,0	4,0	30,0
Publicidade	68,8	9,4	0,0	28,1	71,9	15,6	0,0	21,9
Biblioteconomia	28,6	11,1	0,0	51,9	20,9	11,6	0,0	65,1
Artes Plásticas	0,0	0,0	0,0	-	48,9	17,0	0,0	31,9
Artes Cênicas	31,8	13,6	0,0	59,1	33,3	21,4	0,0	42,9
Rádio/TV	60,0	13,3	0,0	20,0	65,6	6,3	0,0	25,0
Cinema	83,3	0,0	0,0	16,7	75,0	21,9	0,0	21,9
Relações Públicas	44,4	11,1	7,4	40,7	64,3	33,3	4,8	28,6
Música	47,6	9,5	0,0	42,9	40,2	9,8	1,2	43,9

nenhum N/R = não responderam

Se olharmos atentamente para as variações de cursos verificamos que os cursos de Cinema (75%), Publicidade (71,9%), Direito (68,7%), Jornalismo (68,4%), Turismo (66%), Rádio/TV (65,6%), Relações Públicas (64,3%) e Administração (62,9%) são os que concentram o maior número de alunos que falam fluentemente o inglês. Em relação às outras línguas européias, observamos que os cursos de Relações Públicas (33,3%), Jornalismo (28,4%) e Turismo (24%) destacam-se novamente por apresentar um alto percentual de alunos com conhecimento dessas línguas, juntamente com os cursos de Economia (25%) e Direito (25,2%). É importante ressaltar, entretanto, que o maior número de não-respostas nessa questão (ou que não dominam outro

idioma) se encontra nos cursos de Biblioteconomia (65,1%), Pedagogia (53%) e Contabilidade (52,4%).⁸

Instrução paterna

É comum, nas análises socioeconômicas, a utilização do nível de instrução dos pais como indicador da origem social dos indivíduos. As barreiras impostas pela diferenciação dos níveis de ensino por muito tempo serviu como um referencial de hierarquização nas sociedades modernas. No entanto, a expansão da oferta de ensino para todos os níveis faz com que os limites entre os diferentes grupos sociais torne-se mais fluido e de difícil apreensão.

⁸ Contudo, salientamos que a vida universitária para alguns alunos contribuiu para o aprendizado de línguas. Essa é a conclusão a que chegamos ao comparar as respostas entre calouros e veteranos. Os alunos do curso de Relações Públicas foram os que mais aproveitaram a vida universitária para o aprendizado de línguas. A diferença de conhecimento dos idiomas (tanto do inglês como das línguas européias) entre calouros e veteranos desse curso é da ordem de 20%. A mesma tendência, embora menos acentuada (média de 12%), se verifica entre os veteranos dos cursos de Contabilidade e Psicologia. Na situação inversa, ou seja, onde se encontra maior número de calouros com conhecimento de línguas estrangeiras, estão os cursos de Cinema, Editoração e Arquitetura.

Dessa forma, embora saibamos que o tipo e os anos de escolaridade ainda constituem importantes elementos de distinção social, sabemos também que não podem ser vistos separadamente dos demais elementos que configuram o perfil sociocultural dos grupos. Nossa intenção é elaborar uma classificação que dê conta das particularidades e diferenças do capital cultural existente entre os alunos dos diversos cursos investigados. Para uma investigação mais apurada, iremos analisar essas informações agregando os percentuais do grupo de educação

rudimentar e fundamental, denominando-as como *educação básica*; o grupo de ensino médio como *educação média*; e o de ensino superior e pós como *educação distintiva*.

Em relação ao grau de instrução dos pais dos veteranos, observamos que mais da metade (65,6%) possui instrução superior com pós-graduação. No entanto, devemos considerar as informações com mais cautela, verificando a variação por curso (Tabelas 7 e 8). Fica evidente, nesse quesito, uma acentuada diferença entre os cursos oferecidos.

Tabela 7 – Distribuição dos estudantes de Humanidades da USP segundo curso, instrução paterna e situação de ingresso – 1999 (em %)

Situação de Ingresso/ Instrução	Calouros			Veteranos		
	Educação Básica	Educação Média	Educação Distintiva	Educação Básica	Educação Média	Educação Distintiva
Administração	6,7	18,6	76,7	18,3	16,6	65,1
Economia	11,9	17,9	69,5	12,1	20,2	67,2
Contabilidade	34,3	19,4	45,4	29,6	23,6	44,7
Direito	9,3	15,3	74,5	9,4	15,1	75,1
Psicologia	11,4	18,0	70,6	10,0	16,9	72,7
Arquitetura	6,2	15,4	79,9	8,8	15,7	74,2
Pedagogia	36,8	15,4	48,1	38,5	20,9	39,3
Jornalismo	10,0	20,0	70,0	7,4	25,3	65,2
Editoração	15,4	7,7	76,9	6,4	22,6	71,0
Turismo	9,5	19,0	71,5	8,0	24,0	66,0
Publicidade	9,4	15,6	75,0	9,4	26,6	64,0
Biblioteconomia	55,5	25,9	7,6	48,9	30,2	18,6
Artes Plásticas	0,0	0,0	0,0	19,1	21,3	59,6
Artes Cênicas	22,7	18,2	59,1	11,9	7,1	81,0
Rádio/TV	6,7	20,0	73,3	15,6	28,1	56,3
Cinema	16,7	16,7	66,5	9,4	12,5	68,7
Relações Públicas	14,8	29,6	55,6	11,9	16,7	71,4
Música	4,8	14,3	80,9	13,4	12,2	72,0

Tabela 8 – Distribuição dos estudantes da FFLCH/USP segundo curso, instrução paterna e situação de ingresso – 1999 (em %)

Situação de Ingresso/ Instrução	Calouros			Veteranos		
	Educação Básica	Educação Média	Educação Distintiva	Educação Básica	Educação Média	Educação Distintiva
Ciências Sociais	19,4	16,6	60,2	38,0	18,8	40,0
Filosofia	25,4	22,2	50,5	43,3	21,7	31,6
Geografia	33,7	23,1	40,6	50,4	25,3	18,3
História	21,5	21,1	54,8	39,2	19,4	37,4
Letras	32,4	20,8	42,2	42,2	25,1	29,5

Vejamos. Entre os veteranos, os cursos onde se destacam pais com nível de *educação distintiva* são os de Artes Cênicas (81%), Direito (75,2%), Arquitetura (74,2%), Psicologia (72,7%), Música (72%),

Relações Públicas (71,4%), Editoração (71%) e Cinema (68,7%). Por outro lado, os cursos de Geografia (50,4%), Biblioteconomia (48,9%), Filosofia (43,3%), Letras (42,2%), Pedagogia (38,5%), Ciências Sociais (38%) e

Contabilidade (29,6%) se destacam por concentrar o maior número de pais agrupados no nível *educação básica*.

Quanto aos calouros, observamos a mesma tendência. Os cursos de Música (80,9%), Editoração (76,9%), Arquitetura (76,9%), Administração (76,7%), Publicidade (75%), Direito (74,6%), Rádio/TV (73,3%), Turismo (71,5%), Psicologia (70,6%), Jornalismo (70%) e Economia (69,5%) são os que apresentam um número elevado de pais de alunos com capital cultural distintivo. Por outro lado, os cursos de Biblioteconomia (55,5%), Pedagogia (36,8%), Contabilidade (34,3%), Geografia (33,7%) e Letras (32,4%) concentram o maior número de pais com educação básica. Observamos que quase um quarto dos alunos dos cursos de Filosofia e História possui pais nessa mesma condição.

Se compararmos a instrução dos pais dos alunos calouros e veteranos, observamos alguns dados interessantes. Os alunos que mantêm igual volume de capital cultural tanto entre calouros como entre os veteranos se encontram nos cursos de Economia, Contabilidade, Direito, Psicologia, Arquitetura e Cinema.

Instrução materna

A instrução materna poderá nos ajudar a completar o quadro de informações sobre o capital cultural herdado dos alunos. Entre os veteranos, observamos que 52,3% das mães dos alunos se encontram no grupo educação distintiva. Todavia, devemos analisar essa informação a partir das variações por curso (Tabelas 9 e 10). Em alguns, observamos que a tendência verificada na instrução do pai se repete, ou seja, cursos como o de Relações Públicas (64,3%), Artes Cênicas (66,7%), Cinema (59,3%), Direito (61,9%), Arquitetura (60,2%) e Psicologia (58%),⁹ são os que apresentam o maior número de mães com instrução distintiva. Assim sendo, podemos concluir que são esses cursos que detêm um significativo percentual de alunos com capital cultural familiar diferenciado, pois pais e mães possuem alto volume de capital cultural institucional. Em condição inversa, os cursos que apresentam alunos com menor nível de capital cultural institucional, ou seja, alta porcentagem de pais e mães agrupados no nível de educação básica, são Biblioteconomia (60,4%), Geografia (60,1%), Letras (51,5%), Filosofia (51,1%), História (47,3%), Pedagogia (43,1%) e Contabilidade (39,9%).

Tabela 9 – Distribuição dos estudantes de Humanidades da USP segundo curso, instrução materna e situação de ingresso – 1999 (em %)

Situação de Ingresso/ Instrução	Calouros			Veteranos		
	Educação Básica	Educação Média	Educação Distintiva	Educação Básica	Educação Média	Educação Distintiva
Administração	11,6	23,9	63,9	20,0	28,8	51,1
Economia	8,0	29,8	61,5	16,3	29,3	53,9
Contabilidade	35,2	34,3	29,6	39,9	31,8	25,3
Direito	12,2	20,7	66,1	12,0	25,7	61,9
Psicologia	9,8	21,3	68,9	14,7	26,9	58,0
Arquitetura	11,5	23,8	64,7	14,8	24,3	60,2
Pedagogia	40,1	31,8	28,6	43,1	29,1	28,1
Jornalismo	12,5	22,5	65,0	13,7	26,2	59,0
Editoração	0,0	23,0	77,0	19,3	35,5	45,2
Turismo	9,5	23,8	66,7	12,0	32,0	54,0
Publicidade	12,5	21,9	65,6	9,4	31,3	59,3
Biblioteconomia	48,1	28,6	14,9	60,4	15,3	18,6
Artes Plásticas	0,0	0,0	0,0	18,1	29,8	51,0
Artes Cênicas	22,7	22,7	54,6	11,9	21,4	66,7
Rádio/TV	28,7	20,0	53,3	12,5	34,4	53,1
Cinema	0,0	33,3	66,7	3,1	31,3	59,3
Relações Públicas	33,3	25,8	40,8	11,9	23,8	64,3
Música	4,8	18,0	76,2	18,5	23,2	58,1

⁹ Os cursos, ora citados, são aqueles em que mais de 70% dos pais têm nível de instrução distintiva.

Tabela 10 – Distribuição dos estudantes da FFLCH segundo curso, instrução materna e situação de ingresso – 1997 (em %)

Situação de Ingresso/ Instrução	Calouros			Veteranos		
	Educação Básica	Educação Média	Educação Distintiva	Educação Básica	Educação Média	Educação Distintiva
Ciências Sociais	24,3	28,7	46,4	42,5	27,4	28,6
Filosofia	39,4	22,2	36,7	51,1	22,9	24,1
Geografia	41,3	29,1	29,4	60,1	21,8	16,4
História	28,2	29,1	40,8	47,3	26,6	24,2
Letras	42,5	28,5	27,0	51,5	28,7	17,8

No que se refere aos calouros, observamos que a tendência é semelhante à verificada entre os veteranos em apenas alguns cursos. Nesse sentido, os alunos de Biblioteconomia (48,1%), Letras (42,5%), Geografia (41,3%), Pedagogia (40,1%), Filosofia (39,4%) e Contabilidade (35,2%) são os responsáveis pela manutenção da homogeneidade de recursos culturais, apresentando novamente um número significativo de mães com menor volume de capital cultural. Por outro lado, os cursos de Música (76,2%), Editoração (77%), Psicologia (68,9%), Cinema (66,7%), Turismo (66,7%), Direito (66,1%) e Publicidade (65,6%) destacam-se por concentrar o maior número de mães com formação superior, confirmando a igualdade no alto volume de recursos culturais entre calouros e veteranos desses cursos.

Renda familiar

Na tentativa de detectar as diferenças ou semelhanças entre os alunos de Humanidades da USP, optamos por analisar separadamente as questões sobre renda e ocupação paterna. A fim de tornar as informações mais esclarecedoras,

agrupamos algumas faixas. Observamos que nas faixas de renda mais altas (de R\$ 5,2 mil a R\$ 7,8 mil e mais de R\$ 7,8 mil) concentram-se 12,7% dos alunos e 15,3% respectivamente – ao todo, 28%. Nas faixas intermediárias (de R\$ 2,6 mil a R\$ 5,2 mil) encontramos 26,9%; e nas faixas de renda mais baixas (de R\$ 200 a R\$ 2,6 mil), 24,4%.

Grosso modo, podemos afirmar que a renda familiar dos estudantes investigados apresenta uma certa proporcionalidade. Não obstante, seria interessante observar a distribuição das faixas de renda pelos cursos (Tabela 11). Vejamos. Entre os veteranos, os cursos que se destacam por estar melhor representados nas faixas de renda mais altas são Direito (37%), Administração (35,1%), Economia (30,4%), Arquitetura (31,9%), Editoração (29%), Relações Públicas (28,5%), Publicidade (28%) e Cinema (28,1%). Os mais constantes nas faixas de renda mais baixas são Biblioteconomia (51,2%), Pedagogia (40,5%), Artes Plásticas (40,5%). Nas faixas intermediárias salientam-se: Turismo (36%), Relações Públicas (31%) e Contabilidade (32%).



Tabela 11 – Distribuição dos estudantes de Humanidades da USP segundo curso, renda familiar e situação de ingresso – 1999 (em %)

Situação de Ingresso/ Renda (R\$)	Calouros				Outros*	Veteranos				Outros*
	Menos 200	200- 2.600	2.600- 5.200	Acima 5.200		Menos 200	200- 2.600	2.600- 5.200	Acima 5.200	
Administração	0,0	21,6	22,1	35,0	21,3	0,0	22,9	26,3	36,1	15,7
Economia	0,0	22,4	23,2	35,9	18,5	0,0	21,6	29,3	30,4	18,7
Contabilidade	0,0	39,7	26,9	9,2	24,2	0,4	31,4	32,2	12,8	23,2
Direito	0,3	20,4	26,7	30,8	21,8	0,1	15,4	27,4	37,0	20,1
Psicologia	0,0	34,4	18,0	26,3	21,3	0,4	25,2	25,1	24,2	25,1
Arquitetura	0,8	20,7	27,7	30,8	20,0	0,3	25,3	21,6	31,9	20,9
Pedagogia	0,0	48,7	24,6	17,1	9,4	0,3	40,5	27,5	11,5	20,2
Jornalismo	0,0	30,0	27,5	22,5	20,0	0,0	23,3	27,4	23,2	23,1
Editoração	0,0	23,0	38,5	0,0	38,5	0,0	22,6	22,6	29,0	25,8
Turismo	0,0	28,4	38,1	23,9	9,6	0,0	24,0	36,0	24,0	16,0
Publicidade	0,0	18,7	40,6	15,7	25,0	0,0	26,6	31,3	26,0	14,1
Biblioteconomia	3,7	62,9	14,8	0,0	18,6	0,0	51,2	23,3	4,6	20,9
Artes Plásticas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	40,5	27,7	14,8	14,9
Artes Cênicas	0,0	40,9	22,7	18,2	18,2	0,0	35,7	28,6	21,4	14,3
Rádio/TV	0,0	40,0	13,3	26,7	20,0	0,0	34,4	21,9	15,5	28,2
Cinema	0,0	16,7	33,3	16,7	33,3	0,0	25,0	28,1	28,1	18,8
Relações Públicas	0,0	37,1	18,5	22,2	22,2	0,0	26,2	31,0	28,5	14,3
Música		38,1	42,9	9,6	9,4	0,0	25,8	17,1	14,7	42,6

* Não têm rendimento, não sabem ou não responderam.

Em relação aos calouros, verificamos que nas faixas de renda mais altas encontram-se 27,1% dos alunos (14,1%, R\$ 5,2 mil a R\$ 7,8 mil; 13,0%, mais de R\$ 7,8 mil); na faixa intermediária (R\$ 2,6 mil a R\$ 5,2 mil), 25,7%; nas faixas mais baixas (de R\$ 200 a R\$ 2,6 mil), 26,2%. Verificamos algumas variações entre os cursos: os alunos com volume maior de renda estão em Economia (35,9%), Administração (35%), Direito (30,8%) e Arquitetura (30,8%); os de renda familiar mais baixa encontram-se nos cursos de Biblioteconomia (62,9%), Pedagogia (48,7%), Artes Cênicas (40,9%), Rádio/TV (40%), Contabilidade (39,7%), Música (38,1%) e

Relações Públicas (37,1%). Nas faixas intermediárias, concentram-se os alunos dos cursos de Música (42,9%), Editoração (38,5%) e Turismo (38,1%).

Quanto aos cursos da FFLCH, verificamos um número significativo de famílias com um volume baixo de renda (Tabela 12). Na faixa de renda de até R\$ 2 mil, encontram-se as famílias dos alunos dos cursos de Geografia (59,9%), Letras (56,8%), Filosofia (54,1%), História (52,1%) e Ciências Sociais (41,4%). Comparando veteranos e calouros, observamos que os calouros dos cursos dessa unidade têm seu volume de renda aumentado se comparado ao de seus colegas.

Tabela 12 – Distribuição dos estudantes da FFLCH/USP segundo curso, renda familiar e situação de ingresso – 1999 (em %)

Situação de Ingresso/ Renda (R\$)	Calouros				Veteranos			
	Menos de 1.000	1.000 a 2.000	2.001 a 5.000	Mais de 5.000	Menos de 1.000	1.000 a 2.000	2.001 a 5.000	Mais de 5.000
Ciências Sociais	7,7	26,5	34,8	21,0	16,7	24,7	40,6	13,3
Filosofia	13,7	34,2	29,9	18,9	30,6	30,6	31,9	11,8
Geografia	19,4	38,3	33,1	10,8	37,0	37,0	29,4	5,6
História	17,5	28,8	30,9	17,9	30,6	30,8	36,6	9,6
Letras	19,5	33,3	33,3	10,2	39,0	39,0	31,9	7,8

Ocupação paterna

No que se refere à ocupação paterna, a fim de apreender a variedade de funções no trabalho, o *status* e o nível de instrução necessário para seu desempenho, criamos inicialmente algumas categorias ocupacionais – *Profissional Liberal (PL)*, *Comerciante/Autônomo (C/A)*, *Diretor/Presidente/Pecuarista/Gerente (D/P/P/G)*, *Profissional de Nível Superior (PNS)*, *Profissional de Nível Médio (PNM)*, *Profissional de Nível Básico (PNB)* – ou seja, *Profissional Doméstico sem Qualificação (PD)*, *Profissional de Baixa Qualificação (PBQ)* e *Profissional*

com Alguma Qualificação (PAQ) – e a categoria *Outros*. É importante notar que, também nesse item, mantém-se a tendência à heterogeneidade verificada entre os cursos (Tabela 13). Observamos que as ocupações melhor remuneradas e conceituadas socialmente – *Diretor/Presidente/Pecuarista/Gerente (D/P/P/G)*, *Profissional Liberal (PL)* e *Profissional de Nível Superior (PNS)* – são desempenhadas, majoritariamente, pelos pais dos alunos dos cursos de Editoração (16,1%/25,8%/22,6%), Relações Públicas (14,3%/16,7%/19,0%), Psicologia (11,7%/33,8%/22,5%), Administração (12,0%/19,1%/22,6%) e Direito (10,9%/33,7%/16,9%), respectivamente.

Tabela 13 – Distribuição dos estudantes de Humanidades – veteranos – da USP segundo curso e ocupação paterna – 1997-1999 (em %)*

Ocupação	DL	PL	C/A	D/P/P/G	PNS	Outros	PD	PBQ	PNM	PAQ	NR
Administração	0,0	19,1	16,3	12,0	22,6	3,7	3,7	4,0	13,4	6,0	0,0
Economia	0,0	28,8	11,6	7,2	24,0	1,0	4,8	5,3	13,5	7,2	0,0
Contabilidade	0,0	14,2	16,7	3,4	19,7	4,7	6,4	8,6	9,4	16,7	0,4
Direito	0,0	33,7	9,6	10,8	16,9	1,7	2,3	3,7	20,9	5,1	0,2
Psicologia	0,0	33,8	6,5	11,7	22,5	1,3	1,7	5,2	16,0	5,2	0,0
Arquitetura	0,0	34,1	8,5	9,8	18,0	2,3	3,9	3,6	16,4	4,3	0,0
Pedagogia	0,3	14,9	14,6	5,8	15,2	4,3	10,3	9,6	12,6	11,9	0,7
Jornalismo	0,0	23,2	6,3	13,7	21,1	1,1	3,2	9,5	23,2	4,2	0,0
Editoração	0,0	25,8	3,2	16,1	22,6	3,2	3,2	6,5	16,1	9,7	0,0
Turismo	0,0	22,0	20,0	8,0	24,0	0,0	0,0	8,0	18,0	2,0	0,0
Publicidade	0,0	25,0	7,8	6,3	23,4	1,6	0,0	3,1	21,9	10,9	0,0
Biblioteconomia	0,0	4,7	9,3	4,7	23,3	11,6	18,6	7,0	14,0	16,3	0,0
Artes Plásticas	0,0	10,6	10,6	10,6	25,5	0,0	6,4	6,4	25,5	8,5	0,0
Artes Cênicas	0,0	26,2	7,1	7,1	26,2	2,4	2,4	2,4	23,8	4,8	0,0
Rádio/TV	3,1	31,3	6,3	6,3	18,8	0,0	9,4	9,4	15,6	0,0	3,1
Cinema	0,0	46,9	3,1	6,3	9,4	3,1	0,0	9,4	9,4	12,5	0,0
Relações Públicas	0,0	16,7	14,3	14,3	19,0	2,4	0,0	4,8	21,4	7,1	0,0
Música	0,0	25,6	8,5	8,5	23,2	1,2	6,1	4,9	14,6	7,3	0,0
	PNB				PNS				PNM		Outros¹⁰
Ciências Sociais	25,4				25,4				16,5		33,7
Filosofia	16,3				33,5				12,0		38,2
Geografia	16,9				20,5				26,6		36,0
História	23,2				32,9				16,7		27,2
Letras	32,7				27,5				20,5		19,3

* Os dados referentes aos cursos da FFLCH foram coletados em 1997 e os dados dos outros cursos foram coletados em 1999. A pesquisa de 1987 classificou a ocupação paterna de forma mais simplificada se compararmos com a pesquisa de 1998/1999. Assim, os agrupamentos por ocupação, nos cursos de FFLCH, se referem apenas à Legenda 1.

Legenda 1 – Outros: comerciante, aposentado, estudante, autônomo/não respondeu; PNB – profissional de nível básico; PNS – profissional de nível superior; PNM – profissional de nível médio.

Legenda 2 – DL – prendas do lar; PL – profissional liberal (médico, advogado, etc.); C/A – comerciante autônomo; D/P/P/G – diretor, presidente, pecuarista, gerente; PNS – profissional de nível superior (publicitário, professor universitário); Outros: bolsista, estagiário, estudante, aposentado; PD – profissional doméstico (empregada doméstica, motorista particular); PBQ – profissional de baixa qualificação (mecânico, alfaiate); PNM – profissional de nível médio (bancário, técnico de informática); PAQ – profissional com alguma qualificação (digitador, ferramenteiro); NR – não respondeu.

As funções de menor prestígio social e, portanto, com baixa remuneração – *Profissional de Nível Básico (PNB)* – ou seja, *Profissional Doméstico (PD)*, *Profissional de Baixa Qualificação (PBQ)* e *Profissional com Alguma Qualificação (PAQ)* – são mais

freqüentes entre os pais dos alunos dos cursos de Biblioteconomia (18,6%, 7%, 16,3%), Pedagogia (10,3%, 9,6%, 11,9%), Contabilidade (6,4%, 8,6%, 16,7%), Letras (25,4%), e Ciências Sociais (25,4%).¹⁰ As ocupações de nível médio são mais presentes entre os

¹⁰ Os percentuais dos cursos da FFLCH/USP não estão discriminados, pois na pesquisa de 1997 as categorias foram analisadas de maneira mais simplificada.

pais dos alunos dos cursos de Artes Plásticas (25,5%), Jornalismo (23,2%), Artes Cênicas (23,8%), Publicidade (21,9%) e Direito (20,9%).

Em relação aos calouros (Tabela 14), os cursos que apresentam maior número de famílias chefiadas por profissionais com ocupação privilegiada – *Diretor/Presidente/Pecuarista/Gerente (D/P/P/G)*, *Profissional Liberal (PL)* e *Profissional de Nível Superior (PNS)* – são Direito (10,6%, 32,1%, 17,4%), Editoração (7,1%, 46,2%, 23,1%),

Psicologia (16,4%, 32,8%, 11,5%), Administração (16%, 22,1%, 24,5%), Relações Públicas (7,4%, 25,9%, 22,2%) e Jornalismo (5%, 30%, 25%). Por outro lado, os calouros cujos pais desempenham atividades de pouco prestígio social – *Profissional Doméstico (PD)*, *Profissional de Baixa Qualificação (PBQ)* e *Profissional com Alguma Qualificação (PAQ)* – se encontram nos cursos de Biblioteconomia (18,6%, 7%, 16,3%), Pedagogia (10,3%, 9,6%, 11,9%) e Contabilidade (6,8%, 8,6%, 16,7%).

Tabela 14 – Distribuição dos estudantes de Humanidades – calouros – da USP, segundo curso e ocupação paterna – 1997-1999 (em %)

Ocupação	DL	PL	D/A	D/P/P/G	PNS	Outros	PD	PBQ	PNM	PAQ	NR
Administração	0,0	22,1	10,4	16,0	24,5	3,1	2,5	3,7	17,8	3,7	0,0
Economia	0,0	22,5	10,6	11,9	26,5	4,5	1,3	5,3	16,9	5,3	0,0
Contabilidade	0,0	12,0	19,4	8,3	20,4	2,8	9,3	1,9	15,7	10,2	0,9
Direito	0,0	32,1	8,0	10,6	17,4	3,4	3,9	3,1	19,9	4,7	0,0
Psicologia	0,0	32,8	6,6	16,4	11,5	3,3	4,9	4,9	19,7	1,6	0,0
Arquitetura	0,0	38,2	5,4	9,2	17,7	1,5	2,3	5,4	13,1	6,9	0,8
Pedagogia	0,0	17,1	14,5	6,8	12,8	8,5	12,0	9,4	6,0	12,8	0,0
Jornalismo	0,0	30,0	15,0	5,0	25,0	2,5	5,0	0,0	17,5	2,5	0,0
Editoração	0,0	46,2	0,0	7,7	23,1	0,0	15,4	0,0	7,7	0,0	0,0
Turismo	0,0	19,0	9,5	4,8	23,8	4,8	4,8	4,8	23,8	4,8	0,0
Publicidade	3,1	40,8	6,3	18,8	18,8	6,3	0,0	0,0	9,4	0,0	0,0
Biblioteconomia	0,0	3,7	11,1	3,7	33,3	3,7	18,5	18,5	3,7	3,7	0,0
Artes Plásticas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Artes Cênicas	0,0	22,7	18,2	9,1	18,2	9,1	4,5	4,5	18,2	0,0	0,0
Rádio/TV	0,0	20,0	6,7	20,0	20,0	0,0	0,0	13,3	13,3	6,7	0,0
Cinema	0,0	33,3	16,7	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0
Relações Públicas	0,0	25,9	11,1	7,4	22,2	3,7	3,7	3,7	7,4	14,8	0,0
Música	0,0	42,9	0,0	4,8	14,3	0,0	0,0	4,8	23,8	9,5	0,0

Poderíamos inferir, a partir dessa análise, que estamos diante de um estudantado altamente diferenciado no que se refere à composição e ao volume de recursos sociais?

Uma tentativa de classificação

A partir desses comentários sentimos a necessidade de sistematizar melhor as diferenças e semelhanças do público universitário. Nossa atenção, pois, volta-se para um esforço de organizar os cursos segundo critérios sociais e acadêmicos de seus estudantes. Dessa forma, conseguiremos obter uma análise relacional dos dados atualizando e problematizando as informações sobre o público universitário.

A análise descritiva que fizemos oferece sugestões de associação de alguns dados como indicadores de hierarquização acadêmica e social. Como foi dito anteriormente, indicadores como renda, ocupação e instrução paterna e materna, relacionados com fatores como idade do aluno e ano de conclusão do ensino médio e período de curso, fornecem indícios de tendências de trajetórias entre os alunos.

Os indicadores analisados nos servem de apoio para criar três classes de cursos: os *seletos*, os *intermediários* e os *populares*.¹¹ Para construir tal classificação, vamos utilizar as frequências de algumas tabelas. O ponto central da análise é identificar os percentuais reveladores de tendências que caracterizam esse ou aquele curso na categoria dos seletos, do intermediários ou

¹¹ É importante ressaltar que essas denominações não encerram desprestígio ou julgamento de valor sobre a qualidade dos cursos nem de seu corpo docente ou discente.

dos populares. Esse procedimento exigirá a criação, para cada uma dessas variáveis, de índices que definam os limites de cada grupo.

Vale ressaltar que as variáveis *renda familiar* e *ocupação paterna* referem-se especificamente a indicadores econômicos e de status da posição social ocupada pelos pais dos alunos. Em outras palavras, são indicadores do *volume do capital econômico e social* detido pela famílias dos estudantes. A *instrução paterna* e a *materna* e o conhecimento de idiomas são responsáveis pelo cálculo da *composição e volume de capital cultural* herdado pelo aluno. *Grosso modo, capital econômico, capital social e capital cultural* são indicadores materiais e objetivos das disposições de *habitus* dos estudantes, ou seja, são os elementos de ordem estrutural que ajudam a observar as diferenças de origem entre os grupos de estudantes.

Por outro lado, variáveis como *idade, ano de conclusão do ensino médio e período de curso* são indicadores temporais que apontam para o sentido das trajetórias sociais e acadêmicas dos estudantes. São úteis para dimensionar as tendências de mobilidade, dificuldades ou vantagens que os alunos detêm ao ingressar na universidade. São variáveis que só se tornam significativas quando associadas a referentes mais objetivos, como o volume e a composição do capital econômico e cultural dos alunos.

Renda familiar

Embora saibamos que o indicador renda familiar seja problemático, pois sua estimativa é sempre muito subestimada, ele serve como uma referência se analisado comparativamente a outros indicadores. Procedemos, então, da seguinte maneira:

- *Cursos seletos*: aqueles em que 30% ou mais dos alunos estão na faixa de renda acima de R\$ 5,2 mil;

- *Cursos intermediários*: aqueles em que 25% ou mais dos alunos estão na faixa de renda R\$ 2,6 mil a R\$ 5,2 mil;

- *Cursos populares*: aqueles em que 30% ou mais dos alunos estão nas faixas de renda abaixo de R\$ 2,6 mil.¹²

Ocupação paterna

O critério de classificação ocupacional utilizado leva em conta o grau de instrução necessário para o desempenho da ocupação, o *status* social e a renda adquirida estimada. Assim, consideramos:

- *Cursos seletos*: aqueles em que 20% ou mais dos pais são profissionais liberais, em que 20% ou mais dos pais exercem profissões de nível superior e aqueles em que 10% ou mais dos pais exercem cargos de direção/presidência;

- *Cursos intermediários*: aqueles em que 20% ou mais dos pais são profissionais de nível médio, em que 20% dos pais exercem profissões de nível superior e aqueles em que 10% ou mais dos pais são comerciantes;

- *Cursos populares*: aqueles em que 20% ou mais dos pais são profissionais de nível básico e em que 20% dos pais são profissionais de nível médio.

Instrução paterna

Embora, atualmente, o diploma universitário tenha deixado de ser um fiel indicador da origem social dos sujeitos, consideramos que quanto maior o nível de instrução do pai do aluno mais ele se aproxima dos grupos detentores do capital cultural prestigiado. Assim, denominamos:

- *Cursos seletos*: aqueles em que 50% ou mais dos pais possuem instrução superior, incluindo pós-graduação;

- *Cursos intermediários*: aqueles em que 25% ou mais dos pais possuem nível de instrução médio;

- *Cursos populares*: aqueles em que 25% ou mais dos pais possuem nível de instrução básico (analfabeto e primeiro grau).

Instrução materna

Sabe-se que sobre os homens repousa uma maior cobrança em relação à profissionalização. Às mulheres, só recentemente vem sendo abertas as mesmas possibilidades. Assim, denominamos:

¹² Para proceder a essa classificação, consideramos cursos seletos, no item renda familiar, os que na soma das faixas de renda mais alta e faixas de renda intermediária garantem um percentual significativo. Por exemplo, o curso de Direito – entre os veteranos 37% – concentram-se na faixa acima de R\$ 5,2 mil e 27,4%, na faixa de R\$ 2,6 mil a R\$ 5,2 mil obtendo uma soma de 64,4% nas faixas com maior volume de renda. Outro exemplo, o curso de Contabilidade, no item instrução paterna está sendo considerado como curso popular, pois a concentração de capital cultural encontra-se, nos níveis de instrução não distintivo. Entre os veteranos desse curso 34,3% possuem pais na categoria educação básica; 19,4% na categoria educação média, soma = 53,7%.

- *Cursos seletos*: aqueles em que 50% ou mais das mães possuem formação superior, incluindo pós-graduação;
- *Cursos intermediários*: aqueles em que 25% ou mais das mães possuem nível de instrução médio;
- *Cursos populares*: aqueles em que 25% ou mais das mães possuem nível de instrução básico (analfabeto e primeiro grau).

Conhecimento de idiomas

Partimos do pressuposto de que o conhecimento de idiomas é um diferencial social. O hábito de falar línguas estrangeiras exige estímulo, dedicação e condições financeiras e, portanto, aqueles que manejam bem este distintivo capital cultural são, na maioria das vezes, provenientes de famílias que tiveram a oportunidade de proporcionar um estudo extra-escolar a seus filhos. Consideramos:

- *Cursos seletos*: aqueles em que 50% ou mais dos alunos falam fluentemente outro idioma;
- *Cursos intermediários*: aqueles em que 25% ou mais dos alunos falam fluentemente um outro idioma;
- *Cursos populares*: aqueles em que 30% ou mais dos alunos não responderam a essa questão.

Idade

Consideramos que os alunos que ingressaram no curso superior logo após concluir o ensino médio possuem uma trajetória educacional sem interrupções; o que reflete uma vida acadêmica anterior protegida e orientada em direção à profissionalização. Esta situação remete à presença de uma retaguarda familiar que assegura a permanência do estudante nos bancos escolares. Classificamos os cursos segundo a faixa etária de seus alunos. Assim, denominamos:

- *Cursos seletos*: aqueles em que 70% ou mais dos alunos estão na faixa etária de 17 a 24 anos;
- *Cursos intermediários*: aqueles em que 70% ou mais dos alunos estão nas faixas etárias de 17 a 24 anos e de 25 a 30 anos;

- *Cursos populares*: aqueles em que 50% ou mais dos alunos possuem mais de 25 anos.

Ano de conclusão do ensino médio

Consideramos que os alunos que não ingressaram na universidade logo após a conclusão do ensino médio têm toda a chance de ter sofrido algum tipo de dificuldade. A maior dificuldade reside na falta de uma retaguarda familiar e econômica que garanta os custos emocionais e financeiros que envolvem o processo de formação profissional.

Um ambiente familiar que estimule o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo ou mesmo que retarde a responsabilidade do auto-sustento é um importante elemento de diferenciação social. Denominamos:

- *Cursos seletos*: aqueles em que 70% ou mais dos alunos concluíram o ensino médio nos anos de 1998/1997/1996, ou seja, os alunos que demoraram apenas de um a dois anos para ingressar na universidade;
- *Cursos intermediários*: aqueles em que 50% ou mais dos alunos concluíram o ensino médio nos anos de 1997/1996/1995/1994, ou seja, aqueles que tiveram seus planos de ingresso na universidade postergados por, no máximo, quatro anos;
- *Cursos populares*: aqueles em que mais de 20% dos alunos demoraram quatro anos ou mais para ingressar na universidade.¹³

Para melhor apreciação das informações apresentamos, em seguida, o quadro referente aos indicadores utilizados. Apontamos os cursos de clientela com alto volume de capital econômico, capital social e capital cultural, bem como os que se distinguiram por apresentar um número significativo de alunos que, segundo as variáveis temporais, apontam no sentido de uma trajetória tranqüila, sem interrupções de ordem social e financeira. Consideramos intermediários os cursos cujos alunos indicaram volume e composição de capital econômico, capital social e cultural em níveis relativamente pouco distintivos. Por último, apontamos os cursos com clientela com baixo volume nos indicadores sociais e acadêmicos.

¹³ Cabe aqui uma observação. Em muitos casos a ocupação tardia dos bancos universitários pode ser consequência de fatores econômicos, mas pode refletir também mudanças na trajetória profissional dos alunos, ou até uma experiência bem-sucedida em termos da aquisição de outro diploma. Uma análise mais detalhada pode nos ajudar a esclarecer estas hipóteses.

Quadro classificatório

Ocupação	Renda	Ocupação	Instruç. Pai	Instruç. Mãe	Idioma	Idade	Período	Conclusão
Administração	X	X	X	X	X	0	0	X
Economia	X	X	X	X	X	X	0	X
Contabilidade	0	#	#	#	#	#	#	#
Direito	X	X	X	X	X	X	0	X
Psicologia	0	X	X	X	X	X	X	0
Arquitetura	X	X	X	X	X	0	X	X
Pedagogia	#	#	#	#	#	0	#	#
Jornalismo	0	X	X	X	X	X	0	X
Editoração	X	X	X	0	0	0	X	X
Turismo	0	0	X	X	X	X	#	X
Publicidade	0	X	X	X	X	X	#	X
Biblioteconomia	#	#	#	#	#	#	0	#
Artes Plásticas	#	0	X	X	X	0	X	?
Artes Cênicas	#	0	X	X	X	X	X	0
Rádio/TV	X	X	X	X	X	0	X	X
Cinema	0	X	X	X	X	X	X	X
Relações Públicas	X	X	X	X	X	X	X	X
Música	#		X	X	X	X	X	X
Ciências Sociais	#	0	#	#	#	0	#	?
Filosofia	#	0	#	#	#	#	#	?
Geografia	#	#	#	#	#	#	#	?
História	#	0	#	#	#	0	#	?
Letras	#	?	#	#	#	0	#	?

Legenda: X = salientos, 0 = não salientos, # = pop., e ? = não tem essa informação.

Continuando ao trabalho de classificação, é interessante observar a relação abaixo, pois reflete um esforço de posicionar os cursos em ordem decrescente, segundo o volume dos recursos sociais de seus estudantes. Estamos considerando uma hierarquização entre esses recursos. Ou seja, o capital econômico ou seu correspondente "faixas de renda" possui, em nossa classificação, um peso maior, se comparado a outros recursos, como capital social (ocupação) e capital cultural (nível de instrução).

Seleto (ordem decrescente)

- Alta concentração em todas as formas de capital (capital econômico, capital social e capital cultural):
 - Direito – renda, ocupação, instrução pai, instrução mãe, idioma, idade, conclusão;
 - Administração – renda, ocupação, instrução pai, instrução mãe, idioma, conclusão;
 - Arquitetura – renda, ocupação, instrução pai, instrução mãe, idioma, período, conclusão;
 - Rádio/TV – renda, ocupação, instrução pai, instrução mãe, idioma, período, conclusão;

Editoração – renda, ocupação, instrução pai, período, conclusão;

Relações Públicas – renda, ocupação, instrução pai, instrução mãe, idade, período, conclusão.

- Alta concentração em duas formas de capital (capital social e capital cultural):

Psicologia – ocupação, instrução pai, instrução mãe, idioma, idade, período;

Economia – ocupação, instrução pai, instrução mãe, idioma, idade, conclusão;

Cinema – ocupação, instrução pai, instrução mãe, idioma, idade, período, conclusão;

Jornalismo – ocupação, instrução pai, instrução mãe, idioma, idade, conclusão;

Publicidade – ocupação, instrução pai, instrução mãe, idioma, idade, conclusão.

- Alta concentração somente em capital cultural:

Artes Cênicas – instrução pai, instrução mãe, idade, período;

Música – instrução pai, instrução mãe, idade, período, conclusão;

Turismo – instrução pai, instrução mãe, idioma, idade, conclusão;

Artes Plásticas – instrução pai, instrução mãe, idioma.

Intermediários (ordem decrescente)

• Média concentração em duas formas de capital (capital econômico e capital social):

Turismo – renda, ocupação;
Contabilidade – renda, ocupação;
Jornalismo – renda, período;
Publicidade – renda;
Psicologia – renda, conclusão;
Relações Públicas – renda;
Cinema – renda.

• Média concentração somente em uma forma de capital (capital social):

Artes Plásticas – ocupação, idade;
Artes Cênicas – ocupação, conclusão;
Música – ocupação;
História – ocupação, idade;
Filosofia – ocupação;
Ciências Sociais – ocupação, idade.

• Média concentração em uma forma de capital (capital cultural):

Editoração – instrução mãe, idade.

Os cursos a seguir relacionados se destacam por apresentar índices relativamente pouco distintivos no que se refere a algumas variáveis. Vejamos: Letras – idade; Rádio/TV – idade; Pedagogia – idade; Arquitetura – idade; Biblioteconomia – período; Direito – período; Economia – período.

Populares (ordem decrescente)

• Baixa concentração em todas as formas de capital (capital econômico, capital social e capital cultural):

Biblioteconomia – renda, ocupação, instrução pai, instrução mãe, idioma, idade, conclusão;

Pedagogia – renda, ocupação, instrução pai, instrução mãe, idioma, período, conclusão.

• Baixa concentração em duas formas de capital (capital econômico e capital cultural):

Geografia – renda, instrução pai, instrução mãe, idade, período;

Letras – renda, instrução pai, instrução mãe, período;

História – renda, instrução pai, instrução mãe, período;

Filosofia – renda, instrução pai, instrução mãe, idade, período;

Ciências Sociais – renda, instrução pai, instrução mãe, período;

• Baixa concentração somente em uma forma de capital (capital cultural):

Contabilidade – instrução pai, instrução mãe, idioma, idade, período, conclusão.

• Baixa concentração somente em uma forma de capital (capital econômico):

Artes Plásticas – renda;

Artes Cênicas – renda, idioma;

Música – renda, idioma.

O curso de Editoração se destaca por apresentar alto índice de alunos que não falam outro idioma; os de Turismo e Publicidade, por ser bastante significativo o número de matrículas no período noturno.

A classificação

A classificação salientou as diferenças de recursos sociais das famílias e as trajetórias acadêmicas dos estudantes investigados. A partir da composição e do volume dos recursos dos alunos – capital econômico, capital social e capital cultural – elaboramos uma classificação dos cursos identificando as posições de prestígio e privilégios de suas famílias.

Consideramos como indicadores determinantes na formação do *habitus* e das disposições socioacadêmicas dos alunos as variáveis de natureza material e objetiva. Renda, ocupação e instrução paterna e materna são indicadores que correspondem respectivamente a capital econômico, capital social e capital cultural, segundo uma ordem hierárquica decrescente de poder e privilégios. Para nós os cursos identificados como os mais setelos entre os pesquisados são os que apresentam altas concentrações de recursos econômicos, sociais e culturais. Ou seja, são os que se destacam em todos os três indicadores estruturais de distinção social. Por outro lado, os cursos classificados como os mais populares são os que

indicaram baixa concentração nos três indicadores estruturais distintivos.

Na posição intermediária, destacamos os cursos que se encontram com índices medianos nas variáveis renda e ocupação paterna. Eles se destacam por apresentar um número significativo de alunos com volume de capital econômico e capital social em níveis relativamente distintivos ou os que apresentam altos índices somente em capital cultural.

É importante ressaltar que observamos uma correspondência entre os cursos mais seletos e aqueles que levam a carreiras com boas expectativas de ganho financeiro e *status* social. São cursos que se destacam também por apresentar grande competitividade nos vestibulares. Por essas características, são altamente seletivos e destinados a um pequeno grupo de estudantes (Direito, Administração, Arquitetura, Rádio/TV, Editoração, Relações Públicas).

Por outro lado, os cursos populares são os que oferecem baixas expectativas de profissionalização, já que levam a carreiras pouco valorizadas no mercado de trabalho. Com expectativa de baixos salários e estreitas oportunidades de empregabilidade em postos de prestígio, os estudantes desses cursos possuem uma característica em comum: são os mais habilitados a se dedicar ao magistério, carreira com baixo *status* social (Pedagogia, Biblioteconomia, Letras, Geografia, Filosofia, História e Ciências Sociais).

Observamos também uma outra correspondência importante, e essa refere-se à questão de gênero. Ou seja, verificamos que existe uma acentuada tendência dos homens escolherem os cursos classificados como seletos. Segundo nossas informações, os cursos preferidos pela clientela masculina são os denominados como seletos. Notamos que este fato é comum entre calouros e veteranos. Apenas o curso de Direito parece indicar um certo equilíbrio entre os sexos, mas é clara a pequena vantagem para o sexo masculino.

Todavia, no que se refere aos cursos populares observamos a tendência quase inversa. Ou seja, existe uma certa preferência do público feminino pelos cursos populares. Embora encontremos exceções, é interessante observar que grande parte do corpo discente desses cursos é constituído por mulheres. São os casos dos cursos de Pedagogia, Letras e Biblioteconomia. Somentamos porém, que os

cursos de Geografia e Filosofia nas últimas décadas parecem estar atraindo uma clientela masculina. Os cursos de História e Ciências Sociais apresentam dados equilibrados oferecendo um número semelhante de alunos do sexo feminino e masculino. Em recente trabalho foi possível observar uma certa masculinização nesses cursos e uma estratégia de acumular mais de um diploma universitário entre esses alunos (Setton, 1998).

Assim, caberia perguntar se a hierarquia observada entre os cursos de humanidades sofre um desdobramento hierárquico nas diferenças de sexo? Ou seja, a correspondência entre cursos seletos e público masculino e cursos populares e clientela feminina seria mais uma distinção dentro do campo do ensino superior e nos destinos profissionais?

Consideramos que a principal tarefa das pesquisas empíricas é retratar o mais fielmente possível uma dada realidade. Devem contribuir para esclarecer as diferenças entre os cursos e clientelas e sobretudo subsidiar formas políticas de atuação. A nosso ver é problemático homogeneizar orientações e avaliações de alunos com condicionamentos sociais diferenciados e que possuem distintas perspectivas quanto a sua formação profissional. No caso da realidade investigada, ao tomarmos ciência dos problemas específicos de cada unidade, curso e clientela, impõe-se a elaboração de medidas que assegurem a heterogeneidade do estudantado ao acesso equânime ao produto universitário. Os dados desta pesquisa nos instigam a reconsiderar a simplificação de que a Universidade de São Paulo é privilégio de uma elite; e nos forçam a indagar se ela está atenta aos impedimentos de um melhor aproveitamento de seus cursos pelos estudantes de origem social mais simples.

Para concluir, gostaríamos de ressaltar que o esforço de classificação ora elaborado deve ser visto como uma leitura aproximada de uma hierarquia acadêmica dos cursos e das clientelas investigadas. Não pretende ser mais que um ensaio para compreender as diferentes posições ocupadas pelos cursos no espaço universitário. Não pode ser visto como uma hierarquização rígida, pois essa seria incapaz de dar conta da complexidade sociológica do campo universitário brasileiro. Ao propô-lo, procuramos, sobretudo,

destacar a importância das variações de composição da clientela, tentando contribuir com o falso conceito de *elitização do ensino superior*. Para nós, a questão do acesso seletivo ao ensino superior parece ocultar o verdadeiro gargalo das oportunidades educacionais. É sabido que as oportunidades de inserção nos mais altos

níveis de ensino é determinado no início das trajetórias acadêmicas dos alunos. A falsa discussão sobre as poucas oportunidades de acesso aos bancos universitários encobre as desigualdades estruturais da sociedade capitalista, bem como o poder diferenciado dos diplomas e carreiras, suas estratégias de conquistas e utilização.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 30, p. 3-6, nov. 1979a.
- _____. Le capital social: notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 31, p. 2-3, jan. 1980.
- _____. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979b.
- _____. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1984.
- _____. *Pierre Bourdieu*. Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L.; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão. In: DURAND, J. C. (Org.). *Educação e hegemonia de classe : as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor, 1967. (Nueva colección labor).
- _____. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CASTRO, C. L. Monteiro de et al. *Caracterização socioeconômica do estudante universitário*. Rio de Janeiro: MEC, 1968.
- CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ERLICH, Valérie. *Les nouveaux étudiants: un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin, 1998.
- GALLAND, O.; OBERTI, M. *Les étudiants*. Paris: Découvert, 1996.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Democratização do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 112, p. 232-244, out./dez. 1968.
- _____. Origem étnica e situação socioeconômica dos universitários paulistas. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 71-80, jan./mar. 1972.
- A GREVE nas universidades. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 8/5/2000. Editorial.
- GRIGNON, C.; GRUEL, L. *La vie étudiante*. Paris: PUF, 1999.
- O IMPASSE nas universidades. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 18/5/2000. Editorial.
- LAURENS, Jean-Paul. *1 sur 5000 : la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

- NOGUEIRA, Maria Alice et al. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PELA universidade pública. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 23/5/2000. Editorial.
- PRANDI, Reginaldo. *Os futuros cientistas sociais*: algumas características, avaliações e expectativas dos alunos de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. São Paulo: Departamento de Ciências Sociais/USP, 1980.
- _____. *Os favoritos degradados*: ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje. São Paulo: Loyola, 1982.
- SANTOS, Cássio M. *O perfil socioeconômico dos candidatos e dos matriculados pelos vestibulares da UNESP em 1992*: o grau de elitização dos cursos de Marília e Araçatuba. Marília, 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.
- SCHWARTZMAN, Simon. *A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP*: posição social da família e experiência universitária: análises preliminares – AP3/92. São Paulo: Nupes/USP, 1992.
- SETTON, Maria da Graça J. *Os projetos de profissionalização dos estudantes da FFLCH – USP: algumas considerações*. Caxambu, 1998. (Trabalho apresentado no 21º Encontro Anual da ANPEd).

Recebido em 12 de julho de 2000.

Maria da Graça Jacintho Setton, doutora em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFCLH/USP), é professora da Faculdade de Educação e pesquisadora do Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação (Naeg) dessa universidade.

Abstract

The purpose of this paper is to propose a reflexion about a possible hierarchization of the universitaires humanities courses of USP, based on the analysis of the social origin and academic trajectory of it's students. The analysis of the social cultural characteristics of the students showed us the existence of a hidden classification in the studied courses. Moreover that, the analysis demonstrated that it exists a correspondence between the differences of economics ressources of the students and the demand for certains courses and careers. It is an effort on the understanding of the university field and on the understanding of parts of the agents who compose it.

Keywords: university courses; university students; social origin; academic trajectory.

Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial

Amarílio Ferreira Júnior
Marisa Bittar

Palavras-chave: educação colonial; colégios jesuítcos; crianças negras.



Ilustração: Carlos Augusto Luzzi



Realça um aspecto pouco estudado da história da educação brasileira no período colonial: a educação de crianças negras nos colégios jesuíticos. As crianças eram filhas de escravos desafricanizados, que nasciam nas fazendas de propriedade da Companhia de Jesus. A literatura, tradicionalmente, situa a empresa jesuítica relacionada apenas com as crianças brancas, indígenas, mamelucas e mulatas. A base da conversão dos "gentios" ao cristianismo era a catequese, realizada pelo ensino mnemônico. Nesse contexto, as crianças negras sofriam dois tipos de violência: nasciam marcadas pela maldição social da escravidão e estavam submetidas a um processo brutal de aculturação gerada pela visão cristã de mundo.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo realçar um aspecto pouco estudado da história da educação brasileira no período colonial. Trata-se da educação de crianças negras nos colégios jesuíticos, isto é, dos filhos dos escravos desafricanizados nascidos nas fazendas de propriedade da Ordem Religiosa fundada por Santo Inácio de Loyola (1491-1556). As fontes consultadas têm revelado que as práticas escolares empreendidas

pelos jesuítas eram realizadas com crianças de várias origens raciais. Contudo, a literatura consagra, tradicionalmente, a empresa educacional junto às crianças brancas, indígenas, mamelucas e mulatas. Uma evidência desta assertiva é *Casa-Grande & Senzala* de Gilberto Freyre. Nessa obra, Freyre (1995, p. 413), considerado um dos três maiores intérpretes do Brasil, definiu as origens étnicas dos alunos que frequentaram os colégios jesuíticos da seguinte forma:

Descobriram os primeiros missionários que andavam nus e à-toa pelos matos meninos quase brancos, descendentes de normandos e portugueses. E procuraram recolher aos seus colégios esses joões-felpudos. *Foi uma heterogênea população infantil a que se reuniu nos colégios dos padres nos séculos XVI e XVII*: filhos de caboclos arrancados aos pais; filhos de normandos encontrados nos matos; filhos de portugueses; mamelucos; meninos órfãos vindos de Lisboa. Meninos louros sardentos, pardos morenos, cor de canela. *Só negros e moleques parecem ter sido barrados nas primeiras escolas jesuíticas. Negros e moleques retintos.* (grifos nossos)

Assim, tem-se dado pouca atenção para o fato de que os filhos dos escravos pertencentes aos missionários-fazendeiros também foram educados nas escolas concebidas pelo *Ratio studiorum*. Evidentemente, a educação de crianças negras no Brasil Colonial foi um fenômeno residual. Constituiu-se uma exceção da regra geral que caracteriza os grandes traços explicativos da história da educação do período em tela, ou seja, a exclusão da ampla maioria do povo brasileiro. Entretanto, mesmo tendo se constituído uma exceção, merece registro.

Na pesquisa que vimos realizando, já ficou evidente que a ação educativa dos jesuítas estendeu-se também a um contingente – embora pequeno – de crianças negras. As fontes primárias que temos analisado, como cartas, documentos de época, etc., não permitem concluir, porém, que tal ação tenha se distinguido dos métodos utilizados em grande escala junto aos segmentos maiores, prioritários para os objetivos jesuíticos, isto é, índios e brancos. Assim, considerando o estágio da nossa pesquisa, não faremos aqui uma análise detida em pontos específicos da educação de crianças negras,

até porque, para nos assegurarmos de que houve, ou não, um método distinto aplicado a esse contingente, será necessário que ampliemos as fontes de consulta. Por ora, interessa-nos registrar que houve uma ação pedagógica dos jesuítas em relação às crianças negras, embora tal experiência, de acordo com as fontes até agora investigadas, pareça ter sido alicerçada no mesmo método geral adotado pela Ordem: o *Ratio studiorum*. Podemos afirmar, então, que a educação de crianças negras converteu-se no aspecto diferencial que distinguiu a escravidão praticada pelos jesuítas da implementada pelo colonizador comum.

Os colégios das primeiras letras ocupavam um espaço físico central nas fazendas da Companhia de Jesus. Essas escolas do bê-á-bá eram importantes no ritual de realização da catequese, ou seja, da conversão dos "gentios" ao cristianismo. Assim, em função da catequese, os filhos das famílias escravas também foram submetidos à escolarização. Serafim Leite (1993, p. 40) nos informa que, "quando começaram a preponderar os negros nas fazendas principais, como a de Santa Cruz, ao pé do Rio de Janeiro, a escola de rudimentos e de catequese era para os filhos dos escravos". *Essas crianças eram fruto da política que a Companhia adotava com os seus escravos*, ou seja: "os jesuítas davam perfeita liberdade aos seus escravos para escolherem as noivas e noivos, sem se preocuparem com a cor; azeviche africana ou o bronze indígena. Mas a lei era que se casasse cada qual dentro da sua categoria social" (Leite, 1945, p. 59; grifos nossos).

Investigar o fenômeno da educação infantil no período colonial, portanto, significa desvelar aspectos importantes da própria formação socioeconômica brasileira. Esta afirmação ganha a sua verdadeira dimensão quando nos deparamos com o papel econômico, cultural e político que a Companhia de Jesus desempenhou no processo de consolidação do sistema colonial português, pois, em 500 anos de nossa história, os jesuítas detiveram o monopólio educacional por 210 anos (1549-1759).

Além disso, importa acrescentar que este trabalho é resultante de uma pesquisa que estamos realizando com objetivo de suprir lacunas ainda existentes nos estudos sobre a história da educação brasileira no período colonial. Os resultados

aqui apresentados estão fundamentados em dois tipos de textos. Como fontes primárias foram utilizados documentos originais do período colonial, impressos nos quatro volumes que reuniram as *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*, também encontrados nos dez tomos da *História da Companhia de Jesus no Brasil*, todos selecionados e organizados pelo padre Serafim Leite. Utilizamos também as obras clássicas sobre o Brasil Colonial: *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre; *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda; *Evolução política do Brasil*, de Caio Prado Júnior; *Formação econômica do Brasil*, de Celso Furtado; *O escravismo colonial*, de Jacob Gorender; e *A escravidão africana no Brasil*, de Maurício Goulart.

A Companhia de Jesus e a escravidão negra

Os jesuítas empregaram largamente as relações escravistas de produção nas suas propriedades, utilizando os negros desafricanizados. A tentativa de escravização dos índios pelo sistema colonial português no Brasil esbarrou, entre outros, em dois fatores importantes: de um lado, porque "resultou inviável na escala requerida pelas empresas agrícolas de grande envergadura que eram os engenhos de açúcar" (Furtado, 1977, p. 41); do outro, porque o grupo mercantil metropolitano, que desde 1441 já traficava negros do norte da África (Goulart, 1975, p. 7), tinha "no comércio de africanos fabulosa fonte de lucro" (Gorender, 1978, p. 132). A conjugação dessas circunstâncias acabou determinando a proibição, por parte da Igreja Católica, da escravização dos índios americanos e a oficialização do tráfico negreiro em larga escala no Atlântico Sul. Mesmo antes que este interdito se efetivasse por meio da bula do Papa Urbano VIII,¹ o padre Manuel da Nóbrega, em correspondência enviada ao Provincial de Portugal, datada de 1557, reivindicava que:

... se Sua Alteza nos quisesse mandar dar uma boa dada de terras, onde ainda não for dada, com alguns escravos da Guiné, que façam mantimentos para esta Casa e criem criações, e assim para andarem em um barco pescando e buscando o necessário, seria muito acertado, e seria a mais certa maneira de mantimento desta Casa.

¹ O Breve do Papa Urbano VIII, de 22 de abril de 1639, estabelece que "daqui por diante não ousarem ou presumam cativar os sobreditos Índios, vendê-los, comprá-los, trocá-los, dá-los, apartá-los de suas mulheres e filhos, privá-los de seus bens e fazendas, levá-los e mandá-los para outros lugares, privá-los de qualquer modo da liberdade (...)" (Urbano VIII, 1945, p. 570).

Escravos da terra não nos parece bem tê-los por alguns inconvenientes. Destes escravos da Guiné manda ele trazer muitos à terra. Podia-se haver provisão para que dos primeiros que viessem nos desse os que Sua Alteza quisesse, porque uns três ou quatro, que nos mandou dar há certos anos, todos estão mortos, salvo uma negra, que serve esta Casa de lavar roupa, que ainda que o não faz muito bem, excusa-nos muitos trabalhos. A manutenção desta Casa foi até agora muito trabalhosa e quase miraculosamente se mantém nela tanta gente sem ter escravos que pesque, nem quem traga água e lenha e coisas semelhantes, e fora-o muito mais se não nos reparáramos pelas Aldeias dos Índios, que nos mantinham e daí muitas vezes se proviam os desta Casa. (Nóbrega, 1957, p. 411-412; grifos nossos)

Os tais "inconvenientes" aludidos pelo padre Manuel da Nóbrega, no sentido de que não se devia utilizar os "escravos da terra", eram de ordem econômica e religiosa. Entretanto, na mesma proporção em que se deixava de escravizar os indígenas, no início da segunda metade do século 16, aumentava o tráfico negreiro patrocinado pela metrópole portuguesa.² Neste ponto, a Companhia de Jesus estava em perfeita sintonia com os interesses coloniais defendidos pela burguesia mercantil para a América. Ou como afirmou Goulart (1975, p. 54-55):

... realmente, quanto mais óbices se levantassem à exploração do gentio americano, mais africanos se tornariam necessários aos colonos. E se, às múltiplas vantagens oferecidas pelos negros, havia ainda a acrescentar-se a possibilidade de explorá-los sem a ameaça do inferno, era natural que a sua procura, e, conseqüentemente, o seu valor aumentassem.

A verdade foi que a Companhia de Jesus participou ativamente da montagem do sistema colonial implantado pela Coroa portuguesa no Brasil. O núcleo do modelo colonial português estava assentado nos quatro elementos que davam sustentação econômica à *plantation*, isto é: latifúndio, escravidão, monocultura e produção voltada para o mercado externo. O centro da empresa colonial, nos séculos 17 e 18, eram os engenhos e as fazendas criadoras de gado, com uma larga predominância dos primeiros sobre as segundas.³ A partir da segunda metade do século 17, a

Companhia de Jesus já era proprietária de muitas fazendas de cana-de-açúcar e criação de gado. Ela havia acumulado, segundo Serafim Leite (1950, p. 88-93), um total de 359 fazendas até 1759, quando da expulsão dos jesuítas do Brasil. Presume-se que a riqueza amealhada pelos seguidores de Santo Inácio de Loyola, durante os primeiros 210 anos da sua permanência na terra brasílica, tenha significado uma expressiva parte do Produto Interno Bruto (PIB) da colônia portuguesa na América. A importância econômica da empresa inaciana, no período em tela, foi realçada por Furtado (1977, p. 90) assim:

... o sistema jesuítico, cuja produtividade aparentemente chegou a ser elevada, mas sobre o qual não se dispõe de muitas informações – a Ordem não pagava impostos nem publicava estatísticas –, entrou em decadência com a perseguição que sofreu na época de Pombal.

Desse modo, o trabalho escravo, nas propriedades dos missionários-fazendeiros da Companhia de Jesus, transformou-se na principal mão-de-obra utilizada nas relações sociais de produção. Foram os filhos desses escravos que constituíram o contingente de crianças negras submetidas à ação pedagógica dos jesuítas.

As fazendas da Companhia de Jesus

Desde o início ficou muito claro para o fundador da missão jesuítica no Brasil, padre Manuel de Nóbrega, que seria impossível à empresa evangelizadora idealizada por Santo Inácio de Loyola lograr êxito sem a existência de uma base econômica que desse sustentação às escolas do *bê-á-bá*, aquelas que serviam de suporte à catequese dos "gentios". Assim, o esforço para a fundação de fazendas de açúcar e gado, como resultado da iniciativa do primeiro Provincial do Brasil (1553-1560), estava organicamente vinculado ao projeto educacional desenvolvido pela Companhia de Jesus no Brasil Colonial. Portanto, com o passar do tempo, basicamente todos os colégios jesuítas do ensino elementar tinham uma fazenda. A origem da primeira fazenda jesuítica data de

² O padre Fernão Cardim, descrevendo a Capitania de Pernambuco, dava conta em "Informação da missão do P. Christovão Gouvêa as partes do Brasil", escrita em 1585, que tinha "passante de dois mil vizinhos entre vila e termo, com muita escravaria de Guiné, que serão perto de dois mil escravos: os índios da terra são já poucos" (Cardim, 1939, p. 294).

³ Furtado, referindo-se às regiões criadoras de gado (interior) que dependiam economicamente das plantadoras de cana-de-açúcar (litoral), estabeleceu a seguinte diferença de renda entre as duas atividades em termos de riqueza: "se nos limitarmos à região diretamente dependente da economia açucareira, a comços do século XVII, dificilmente se pode admitir que sua renda bruta alcançasse cem mil libras, numa época em que o valor da exportação de açúcar possivelmente superava os dois milhões" (Furtado, 1977, p. 58).

1550, ou seja, apenas um ano após a chegada da Missão ao Brasil. Tomé de Sousa (1956, p. 195), então governador-geral, doou a sesmaria de "Água dos Meninos" à Companhia de Jesus, utilizando o seguinte argumento:

Faço saber como o P. Manuel da Nóbrega, que ora tem cuidado da Casa do Nome de Jesus nesta cidade do Salvador, me enviou dizer por sua petição como a dita Casa tinha necessidade de terras para fazerem mantimentos, porquanto a intenção d'El-Rei e dos Padres da Companhia é nela criar e ensinar moços do gentio, que por tempos levem o nome do Senhor a todas as gentes, e que não se podiam sustentar de outra maneira. E porque queiram fazer roças de mantimentos e outras coisas para ajuda do sustentamento da dita gente e Padres que na dita Casa estão...

A tomada de decisão do padre Manuel da Nóbrega, no sentido da montagem de uma fazenda na sesmaria de Água dos Meninos, logo demonstrou os seus resultados. Em carta datada de 1552, ele informava ao padre Simão Rodrigues, fundador da Província da Companhia de Jesus em Portugal, que:

... depois que vieram os escravos d'El-Rei, de Guiné a esta terra, tomaram os Padres fiados por dois anos três escravos, dando fiadores a isso, e acaba-se o tempo agora cedo. Desta vestimenta fiz marcar outros escravos da terra. Este ano que virão vacas d'El-Rei também tomei doze fiadas a El-Rei, dando fiadores para daí um ano se pagar, para criação e leite para os meninos. Tenho principiado casas para os meninos, conforme a terra. Até agora passamos muito trabalho por os manter; já agora, que os mantimentos se vão comendo, vai a casa em muito crescimento e os meninos tem o necessário cada vez melhor; de maneira que donde antes com muita fortuna mantínhamos a sete ou oito, agora mantém a casa cinqüenta e tantas pessoas sem o sentir. Tem a casa um barco e escravos que matam peixe. (Nóbrega, 1956, p. 403)

Por este relato, Nóbrega deixa claro que não havia incompatibilidade entre os interesses coloniais da Coroa portuguesa e a missão evangelizadora da Companhia de Jesus no Brasil. Eles se fundiam no tripé econômico nuclear do modelo colonial adotado, isto é: terra, escravidão e agropecuária. Por outro lado, se até a segunda

metade do século 16 as atividades econômicas da Companhia de Jesus ainda tinham um caráter de subsistência, ou seja, as fazendas produziam apenas para as necessidades materiais de sobrevivência dos padres jesuítas, a partir dos séculos 17 e 18 as mesmas já eram uma empresa mercantil respeitável do ponto de vista da produtividade econômica.

Para ilustração de tal afirmativa, tomemos como exemplo uma fazenda emblemática do império econômico montado pela Companhia de Jesus no período colonial. A Fazenda de Santa Cruz (RJ), com 10 léguas quadradas de extensão territorial (a légua geométrica é igual a 6 km), foi considerada um dos maiores empreendimentos dos padres jesuítas. Segundo Serafim Leite (1945, p. 57), ela aparecia no Catálogo da ordem religiosa inaciana, em 1757, com as seguintes propriedades:

... o gado: cavalari, 948 cabeças; bovino, 9.344. Para sustento dos Padres do Colégio tiram-se anualmente 500 reses além das que eventualmente se gastam nos trabalhos das fazendas. O gado vendido rendia a soma anual de 4.000 escudos romanos, que em sua maior parte se remetiam para Lisboa em pagamento do que de lá vinha, vestuário e as mil coisas indispensáveis à vida do Colégio, que não havia na terra e tinham de vir de fora. A Fazenda recebeu, este ano de 1757, 1.645 escudos e gastou 1.282; a Igreja 360 e gastou 230.

Para manter esta prosperidade econômica, os missionários-fazendeiros utilizaram largamente as relações escravistas de produção na Fazenda de Santa Cruz. O número da população de escravos negros, em 1757, chegou a 740. "Só no núcleo central (da fazenda) havia 232 senzalas, onde as famílias viviam sobre si mesmas, à parte, se eram de prole numerosa." (Leite, 1945, p. 59). Foi essa prole das famílias escravas trabalhadoras nas fazendas de açúcar e gado da Companhia de Jesus que frequentaram as únicas escolas do bê-á-bá existentes na história do Brasil Colonial.



Educação jesuítica e crianças negras: a catequese com os filhos dos escravos

A missão evangelizadora da Companhia de Jesus no Novo Continente foi um corolário causado pelas guerras religiosas entre católicos e protestantes que inundaram de sangue a Europa do século 16. Ela tinha como escopo principal converter ao catolicismo os "gentios" que habitavam as Américas e, ao mesmo tempo, vencer uma das batalhas da guerra religiosa travada contra os cristãos reformados. Melhor: "era imperativo ganhar novas almas para o rebanho da Igreja Romana" (Ferreira Júnior, Bittar, 1999, p. 166).

No início do século 16, a ação religiosa dos padres inacianos estava centrada na conversão dos indígenas através do chamado aldeamento. "Os jesuítas procuraram agrupar estas Aldeias com mira às três condições de defesa, catequese e subsistência" (Leite, 1945, p. 240). Mas a catequese não tinha um sentido apenas de conversão à fé cristã mediante o ensino exclusivo da dogmática católica: ia além disso. O próprio Serafim Leite (1949,

p. 145) esclarece que "a Catequese dos Índios, nesta matéria de instrução, não se entende só a do ensino religioso do catecismo, a não ser com os adultos incapazes de mais; com os meninos inclui-se também o de ler, escrever, ou elementos (matemática)". Deixemos, porém, que a própria lavra do padre José de Anchieta, um dos mais importantes catequistas jesuíticos do século 16, explique como ocorria, na prática, a doutrinação, simbiose entre conversão e educação dos meninos indígenas de Piratininga, em 1556:

... quase todos vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã, pois de tarde todos se dão à caça ou à pesca para procurarem o sustento; se não

trabalham, não comem. Mas o principal cuidado que temos deles está em lhes declararmos os rudimentos da fé, sem descuidar o ensino das letras; estimam-nos tanto que, se não fosse esta atração, talvez nem os pudéssemos levar a mais nada. Dão conta das coisas da fé por um formulário de perguntas, e alguns mesmo sem ele. Muitos confessaram-se este ano, e fizeram-no em muitas outras ocasiões do que não tivemos pouca alegria; pois alguns confessam-se com tal pureza e distinção, e sem deixarem sequer as mais mínimas coisas, que facilmente deixam atrás os filhos dos cristãos: recomendando-lhes que se preparassem para o sacramento, disse um: é tão grande a força da confissão que, a seguir a ela, nos parece que queremos voar para o céu com grande velocidade. (Anchieta, 1957, p. 308; grifos nossos)

Este mesmo princípio de conversão religiosa ao catolicismo, a combinação de catequese com o ensino das primeiras letras, foi utilizado mais tarde, nos séculos 17 e 18, nas próprias fazendas da Companhia de Jesus com os filhos dos escravos que nelas trabalhavam. Serafim Leite (1949, p. 144-145) descreve as ações educacionais jesuíticas com os escravos desafricanizados e as suas crianças da seguinte forma:

E o que ela (Companhia de Jesus) fez pela catequese e elevação moral dos Escravos além do proverbial bom trato que lhes dava, afere-se por este tríplice fato: foi um jesuíta o P. Pero Dias, Apóstolo dos Negros do Brasil, que escreveu a *Arte da Língua de Angola com o propósito deliberado de melhor os amparar e servir*; fundou-se nos Colégios o apostolado do mar à chegada dos navios de África; e multiplicaram-se, a favor dos Negros dos Engenhos e Fazendas, as missões discurrerentes, saídas dos Colégios de cada região, em toda a extensão do Brasil. (grifos nossos)

Contudo, o autor da monumental obra sobre a *História da Companhia de Jesus no Brasil* tentou buscar um atenuante que empalidescesse um fato insofismável: a Ordem Religiosa fundada por Santo Inácio de Loyola empregara largamente as relações escravistas de produção, tanto quanto o colonizador português nas suas propriedades do Brasil Colonial. Para Serafim Leite, a principal diferença de comportamento entre o colonizador comum e o fazendeiro-missionário jesuítico, com relação à escravidão,



era o fato de que o segundo, ao contrário do primeiro, tinha assumido, em relação aos negros, o compromisso da educação:

Os Escravos Negros não eram livres para buscarem a instrução média e superior, e claro está que os senhores não os compravam para os mandar aos estudos e fazer deles bacharéis ou Sacerdotes. *A instrução ou educação, que lhes permitiam, essa, e mais do que essa, lhes ensinava a Igreja*. E a Igreja foi a única educadora do Brasil até ao final do século XVIII, representada por todas as organizações religiosas do Clero Secular e do Clero Regular, que possuíam casas no Brasil. (Leite, 1949, p. 44; grifos nossos)

A ação educadora realizava-se nos colégios de rudimentos (primeiras letras), construídos em cada uma das fazendas



de propriedade da Companhia de Jesus, nos quais as crianças negras preparavam-se para a catequese. O princípio educativo que embasava as atividades pedagógicas desses colégios do bê-á-bá estava consubstanciado no famoso *Ratio studiorum*. A sua característica fundamental era a organização de um processo de ensino-aprendizagem fundado na concepção mnemônica do ensino. Podemos perceber tal princípio educativo na parte destinada às "Regras comuns aos professores das classes inferiores". Neste caso, dois exemplos são ilustrativos: a "Regra nº 19 – Exercício de memória" recomendava que "os alunos recitem as lições de cor aos decuriões (...). Aos sábados recite-se em público o que foi aprendido de cor numa ou várias semanas; terminado um livro, poderão escolher-se alguns que da cátedra o recitem desde o princípio, não sem prêmio". Já a "Regra nº 25 – Repetição" não deixava dúvidas quanto ao processo de estudo dos alunos para as aulas subsequentes: "do mesmo modo faça-se a repetição da lição do dia e da véspera" (Companhia de Jesus, 1952, p. 184-185).

A conseqüência mais nefasta desta metodologia de ensino-aprendizagem foi o sadismo pedagógico perpetrado contra os alunos, e que se manifestava principalmente através de castigos corporais. Mais uma vez, o *Ratio studiorum* era preciso nas suas recomendações com relação à aplicação que os alunos deveriam ter nos estudos: a "Regra nº 39 – Cuidado da disciplina" estipulava que "o principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas regras, mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos" (Companhia de Jesus, 1952, p. 189). Aos alunos considerados negligentes com as suas tarefas

acadêmicas, aplicava-se a "Regra nº 40 – Modo de castigar", que recomendava ao professor o seguinte procedimento disciplinar:

... não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos; (...) ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos...
(Companhia de Jesus, 1952, p. 190; grifos nossos)

A figura do "corretor" de castigos físicos era tradicional nos colégios jesuítos. Ou como afirmou o padre Leonel Franca (1952, p. 62-63): "para o ingrato mister cumpria tomar um oficial de fora, o corretor, homem sério e moderado, que administrava a punição de acordo com as instruções recebidas do Prefeito de estudos". A tradição que instituiu a figura do corretor de castigos físicos na empresa educacional jesuítica remontava ao início da colonização do Brasil. Mem de Sá, governador-geral do Brasil, numa carta de 1560 ao Rei de Portugal, D. Sebastião, referindo-se ao processo educativo das crianças indígenas e mamelucas, escreveu: "Também mandei fazer tronco em cada vila e pelourinho, por lhes mostrar que tem tudo o que os cristãos tem, e para o *meirinho* (corretor) *meter os moços no tronco quando fogem da escola* , e para outros casos leves, com autoridade de quem os ensina (os padres jesuítas)" (Sá, 1958, p. 172; grifos nossos).

Deste modo, os filhos dos escravos nascidos nas fazendas da Companhia de Jesus sofreram o processo de conversão ao cristianismo católico através da catequese e também sentiram na pele a prática do sadismo pedagógico inerente ao projeto educacional desenvolvido pelos jesuítas. Em outras palavras: eles estavam sujeitos às punições físicas aplicadas nos colégios das primeiras letras, organizados pelos padres inacianos no Brasil Colonial. E é impossível entender a lógica de funcionamento dessas instituições escolares que desempenharam um papel fundamental na empresa colonial, desassociada da concepção de educação formulada pelo *Ratio studiorum*.

Conclusão

O projeto educacional da Companhia de Jesus, implantado no Brasil Colonial, estava a serviço de uma ordem social violenta. O processo de aculturação e conversão ao cristianismo imposto pela Igreja Católica tanto ao índio quanto ao negro visava apenas construir o império colonial jesuítico-lusitano. Esta relação existente entre educação e violência, no contexto histórico do período colonial, reveste-se de importância fundamental, pois, a formação social brasileira é marcada profundamente por um brutal processo de exploração autoritário exercido pelas elites dominantes sobre as classes subalternas. Não só contra os "gentios" que habitavam as terras brasileiras desde os tempos imemoriais, mas, também, contra os negros desafricanizados. Para Caio Prado Júnior (1991, p. 27), as circunstâncias sociais dos segundos eram piores do que as dos primeiros, pois, "as condições dos escravos negros eram mais simples que a dos índios. Não tiveram, como estes, 'protetores' jesuítas, e até o Império continuaram simplesmente equiparados às 'bestas' das Ordenações Manuelinas".

O caráter da formação social engendrado pelo modelo colonial da Companhia de Jesus no Brasil não encontrou paralelo na história da civilização ocidental cristã. A missão evangelizadora atribuída aos padres jesuítas, imbricada com a empreitada colonial lusitana, foi um somatório de violência mortal, de intolerância e ganância predatória. Sérgio Buarque de Holanda, analisando o papel da violência com que as classes dominantes subjugarão os explorados no período colonial, atribuiu aos jesuítas a responsabilidade pela introdução de um dos traços distintivos do autoritarismo que historicamente perpassa a cultura social brasileira, pois,

foram ainda os jesuítas que representaram, melhor do que ninguém, esse princípio da disciplina pela obediência. Mesmo em nossa América do Sul, deixaram disso exemplo memorável com suas reduções (aldeamentos) e doutrinas. Nenhuma tirania moderna, nenhum teórico da ditadura do proletariado ou Estado totalitário, chegou sequer a vislumbrar a possibilidade desse prodígio de racionalização que conseguiram os padres da Companhia de Jesus em suas missões. (Holanda, 1998, p. 39)

Assim, as crianças negras, nas fazendas da Companhia de Jesus, sofriram de dois tipos simultâneos de violência: primeiro, porque eram geradas em ventres escravos e, portanto, nasciam

marcadas pela maldição da escravidão; e segundo, porque estavam submetidas a um processo de aculturação gerado pela visão cristã de mundo preconizada pela Contra-Reforma.

Referências bibliográficas

- ANCHIETA, José, S.J. Carta trimestral de maio a agosto de 1556 pelo Ir. José de Anchieta. In: LEITE, Serafim, S.J. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil : 1553-1558*. Coimbra: Tipografia Atlântida, 1957. v. 2, p. 302-310. (Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo).
- CARDIM, Padre Fernão. *Tratados da terra e gente do Brasil*. Introdução e notas: Baptista Caetano, Capistrano de Abreu e Rodolfo Garcia. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1939. 379 p.
- COLUSSI, Solange de Carvalho; SCIENZA, Glacy K.; BITTAR, Marisa et al. Educação e violência no Brasil Colonial. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 7., 1999. São Carlos. *Programação geral...* São Carlos: UFSCar, 1999. p. 15.
- COMPANHIA DE JESUS. Ratio Studiorum. In: FRANCA, Leonel, S.J. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952. 236 p.
- CUNHA, Alessandra Marques da; CALIN, Márcia T. C.; SALARO, Melissa Bresci et al. Crianças negras e educação jesuítica no Brasil Colonial. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 7., 1999. São Carlos. *Programação geral...* São Carlos: UFSCar, 1999, p. 15.
- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e capitalismo periférico globalizado. *Revista Ser Social*, Brasília, v. 4, p. 153-194, jan./jun. 1999.
- FRANCA, Leonel, S.J. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952. 236 p.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995. 569 p.
- FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 15. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977. 248 p.
- GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1978. 592 p.
- GOULART, Maurício. *A escravidão africana no Brasil : das origens à extinção do tráfico*. 3. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975. 300 p.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. e 6. reimpr. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. 219 p.
- HUZIWARA, Érika C.; BRESCI, Melissa Salaro; CALIN, Márcia T. C. et al. A base econômica dos colégios jesuíticos no Brasil Colonial. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 7., 1999, São Carlos. *Programação geral...* São Carlos: UFSCar, 1999. p. 36.
- LEITE, Serafim, S.J. *Breve história da Companhia de Jesus no Brasil : 1549-1760*. 2. ed. Braga: Apostolado da Imprensa, 1993. 291 p.

- LEITE, Serafim, S. J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Lisboa: Portugalia, 1945a. t. 5. 637 p.
- _____. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Lisboa: Portugalia, 1945b. t. 6. 640 p.
- _____. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Lisboa: Portugalia, 1949. t. 7. 490 p.
- _____. *História da Companhia de Jesus do Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1950. t. 10. 316 p.
- NÓBREGA, Manuel, S. J. Carta de fins de agosto de 1552. In: LEITE, Serafim, S. J. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil : 1538-1553*. Coimbra: Tipografia Atlântida, 1956. v. 1. p. 403. (Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo).
- _____. Carta de 2 de setembro de 1557. In: LEITE, Serafim, S. J. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil: 1553-1558*. Coimbra: Tipografia Atlântida, 1957. v. 2. p. 411-412. (Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo).
- NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981. 420 p.
- PALOMINO, Thaís J.; ARCHIZA, Maria A. Guitti; MARINI, Fabiana et al. A escola do bê-á-bá no Brasil Colonial. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 7., 1999, São Carlos. *Programação geral...* São Carlos: UFSCar, 1999. p. 36.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Evolução política do Brasil*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 102 p.
- RANGEL, Ignácio. A história da dualidade brasileira. 2. ed. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 5-34, out./dez. 1981.
- SÁ, Mem de. Carta de Mem de Sá Governador do Brasil a D. Sebastião Rei de Portugal, Rio de Janeiro 31 de março de 1560. In: LEITE, Serafim, S. J. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil: 1558-1563*. Coimbra: Tipografia Atlântida, 1958. v. 3. p. 168-174. (Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo).
- SCISÍNIO, Alaôr Eduardo. *Dicionário da escravidão*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Ed., 1997. 331 p.
- SOUSA, Tomé de. Sesmaria de "Água de Meninos", dada pelo governador Tomé de Sousa ao P. Manuel de Nóbrega, Baía. In: LEITE, Serafim, S. J. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil : 1538-1553*. Coimbra: Tipografia Atlântida, 1956. v. 1. p. 195. (Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo).
- URBANO VIII, Papa. *Commissum nobis: sobre a liberdade dos índios da América*. In: LEITE, Serafim, S. J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Lisboa: Portugalia, 1945. t. 6. p. 569-571.

Recebido em 26 de outubro de 2000.

Amarílio Ferreira Júnior, doutor em História Social pela Universidade Federal de São Paulo (UFSP), é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Marisa Bittar, doutora em História Social pela UFSP, é professora do Departamento de Educação da UFSCar.

Abstract

The purpose of this article is to emphasize an aspect that is not much studied in the Brazilian education, during the colonial period. We are talking about the black children in the Jesuit schools; in other words, the children of the slaves who were forced out of their African roots, children who were born in the farms belonging to the Brotherhood of Jesus. Usually, literature traditionally places the Jesuit educational enterprise only among white, indigenous, mameluke and mulatto children. The basis of conversion of the "gentiles" to Christianity was the catechism done through mnemonic teaching. In such context, the black children suffered two types of violence: they were born tagged by the social curse of slavery and were subject to a brutal process of acculturation brought about by the Christian worldview.

Keywords: colonial education; jesuit schools; black children.

O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas

Roselane Fátima Campos
Eneida Oto Shiroma

Palavras-chave: reforma educacional; política educacional; escola.

Ilustração: Bianca Cassilha





Nos anos 30, um expressivo movimento de educadores brasileiros discutiu e propôs novas idéias pedagógicas em oposição às práticas e conceitos predominantes nas escolas da época. Esse movimento foi chamado de Escola Nova. Este artigo visa rever alguns princípios da Escola Nova para indicar alguns aspectos de ruptura e continuidade daquele movimento que podem ser encontrados na reforma educacional dos anos 90 no Brasil. Ele foca quatro dimensões: a função socializadora da escola, centralidade do indivíduo e do processo de aprendizagem, escola como mecanismo equalizador das desigualdades sociais e a escola como o lugar de aprendizado da democracia.

Introdução

As transformações ocorridas no mundo do trabalho neste fim de milênio desencadearam impactos sociais nos diversos campos, inclusive no educacional. A busca por qualidade e competitividade forçou a criação e incorporação crescente de tecnologias cada vez mais sofisticadas de produção, informação, controle e gestão. A emergência de uma nova ordem mundial, caracterizada por mercados globalizados, por variadas formas de trabalho e emprego, estaria exigindo, segundo alguns estudiosos,

indivíduos com elevados níveis de qualificação e de adaptabilidade social.

Embora as pesquisas empíricas já tenham evidenciado que tais inovações propiciaram uma polarização das qualificações, as exigências de escolaridade para inserção no mercado de trabalho têm se elevado de forma generalizada. O discurso hegemônico dissemina a idéia de que o trabalhador mais escolarizado seria portador dos conhecimentos, valores, comportamentos e atitudes esperadas do "cidadão produtivo" do século 21. Por oposição, informa que os poucos escolarizados não terão chances de conseguir trabalho se não estudarem. Nesse contexto, difunde-se com rapidez um novo conceito: o da empregabilidade.

Embora muito utilizada, a noção de empregabilidade tem contornos pouco delineados e se presta a diversos usos. Na literatura econômica e nas análises estatísticas, a empregabilidade é usada para designar a passagem da situação de desemprego para a de emprego, ou seja, é definida como probabilidade de saída do desemprego ou como "capacidade de obter um emprego" (Hirata, 1997, p. 33). Outros a definem como "aptidão dos trabalhadores em conquistar um emprego e mantê-lo todos os dias, sobrevivendo e prosperando numa sociedade sem empregos" (Bueno, 1996). Aos poucos a noção de empregabilidade foi ganhando espaço na mídia e em documentos de diversos segmentos sociais, especialmente do governo¹ e de empresários.

Nesse contexto, observa-se uma profusão de discursos que, articulando-se a partir de conceitos como competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, equidade, competências, novas qualificações, entre outros, destacam a educação como elemento estratégico para a implementação dos processos de modernização almejados. Ganham relevo as análises que apontam a ineficiência dos sistemas educativos para cumprir tal tarefa, sublinhando, sobretudo, sua desvinculação com as necessidades do sistema produtivo. Análises desta natureza são empreendidas pelo Banco Mundial, pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e outros organismos multilaterais que, guardadas suas particularidades, convergem sobre a necessidade de reformas, tanto no que

¹ Segundo o Ministério do Trabalho, que difundiu tal conceito a partir de meados dos anos 90, "a empregabilidade deve ser entendida como capacidade não só de se obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação" (Brasil, 1995, p. 9).

diz respeito aos aspectos de estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais, quanto às bases epistemológicas que devem orientar os processos educativos. É com relação a este último aspecto que pretendemos focar nossa análise.

As críticas dirigidas à escola e à educação escolar condenam seu "tradicionalismo" expresso pela presença de currículos "enciclopédicos" e por métodos de ensino baseados na simples transmissão de conhecimentos. Em contraposição, propõem o retorno à centralidade dos processos de aprendizagem e dos chamados "métodos ativos", destacando-se que mais do que saber, o importante é "aprender a aprender". Esta concepção seria, segundo os organismos multilaterais, mais adequada à formação de novos requisitos de qualificação profissional, requeridos pelo mundo do trabalho contemporâneo, caracterizados por novas disposições cognitivas, comportamentais e atitudinais. Estas novas orientações podem ser encontradas nas reformas educacionais empreendidas pelo governo brasileiro e em documentos de organismos internacionais, como a Unesco.

Que implicações essas redefinições trazem para o sistema educacional? De que forma as demandas por novas competências no mundo do trabalho estão influenciando a reestruturação não apenas dos currículos, mas também dos modelos pedagógicos na atualidade? A centralidade posta nos processos de aprendizagem, a ênfase nos métodos ativos de construção do conhecimento e a educação tomada em seu caráter civilizatório seriam indícios da reatualização de princípios e propostas educativas já apresentadas pelos pioneiros da Escola Nova? Para tratar destas questões, empreendemos uma pesquisa documental e bibliográfica buscando articular os textos da área de trabalho e educação às reformas educacionais em andamento, buscando estabelecer comparações com o ideário escolanovista.

Quatro aspectos foram analisados: a função socializadora da escola, a centralidade do indivíduo e dos processos de aprendizagem, a escola como equalizadora das desigualdades sociais e a escola como *locus* de aprendizado da democracia. Tomamos como fontes primárias os seguintes documentos: *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), o *Relatório Jacques Delors* da Unesco (1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* (1998).

Um conjunto substancial de críticas à Escola Nova já foi tecido focando os aspectos psicologizantes de seus fundamentos, o modelo pedagógico centrado no interesse do aluno, seu caráter antidemocrático, o pouco apreço aos conteúdos, entre outros (Saviani, 1985; Cunha, 1985). Numa outra perspectiva, nosso trabalho tem como objetivo revisitar a Escola Nova, interrogando seus supostos para apreender as rupturas e continuidades relativamente às reformas atuais.

A função socializadora da escola

Desde o final da década de 80, observa-se o ressurgimento de uma perspectiva redencionista de educação, reatualizando, sob diferentes condições históricas, princípios e propósitos do Movimento Escola Nova que, ao longo dos anos 30 do século 20, atribuía à educação escolar a importante tarefa de construir um tipo novo de homem, necessário ao novo ideal civilizatório, horizonte que se colocava para a sociedade industrial nascente.

Os renovadores de 1932, ressalvadas suas dissensões, tal como os reformadores atuais, viam a educação como um problema e uma prioridade nacional uma vez que,

se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (*Manifesto...*, 1932, p. 33)

Diante da consolidação da ordem capitalista burguesa, marcadamente pelo desenvolvimento da indústria nacional, a educação deveria assumir novas "feições", não podendo

permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições de trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da

vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de idéias e de conceitos. *Manifesto...*, 1932, p. 25)

Foi do ponto de vista de sua função socializadora que a educação passou, então, a ser encarada como "uma adaptação ao meio social, um processo pelo qual o indivíduo penetra na civilização ambiente" (*Manifesto...*, 1932, p. 26).

Educação e vida não poderiam, pois, a partir desta concepção socializadora, serem tratadas como pólos opostos, mas ao contrário, dever-se-ia oferecer

à criança um meio vivo e natural, favorável ao intercâmbio de reações e experiências, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades. *Manifesto...*, 1932, p. 54)

Para os escolanovistas, o interesse deveria estar no centro de todas as atividades da criança, e a escola deveria ser reorganizada como uma "comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas" (*Manifesto...*, 1932, p. 55). A idéia de uma continuidade entre educação e vida ou entre educação escolar e comunidade, tão cara aos escolanovistas, encontra sua inspiração em John Dewey, para quem a educação não se restringia ao espaço escolar, mas incluía todas as instituições de adultos que têm por função prolongá-la e continuá-la (Pitombo, 1974, p. 106).

De modo análogo, as políticas educacionais atuais partem do pressuposto de que as necessidades iminentes à nova sociedade, ou "sociedade do conhecimento", especialmente em termos de trabalho e emprego, não podem ser atendidas pelos sistemas e modelos educacionais vigentes. A subjetivação dos requisitos de qualificação pressupõe que a educação escolar deve priorizar o desenvolvimento de capacidades individuais para que o indivíduo se torne mais habilitado, tanto para as novas formas de trabalho e emprego como para o convívio em organizações cada vez mais complexas.

A partir destas preocupações, a União Européia redefiniu a missão fundamental da educação: "ajudar a cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a se

tornar um ser humano completo, não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social".²

Da perspectiva dos teóricos da chamada "sociedade do conhecimento", a educação deve tornar-se um processo permanente a ser desenvolvido ao longo de toda a vida, uma vez que a rapidez das inovações tecnológicas tende a tornar obsoletos os conhecimentos adquiridos. De acordo com o *Relatório Delors* (1998), a educação deve ocupar gradativamente mais tempo na vida das pessoas, tendendo a dirimir os limites entre educação formal e educação informal. As novas demandas por conhecimento põem em relevo o potencial dos modernos meios de comunicação, de atividades de lazer e de cultura e os próprios espaços de trabalho como lugares educativos. As distinções entre educação da escola e educação da vida tendem, então, a ter seus limites suprimidos, estando ambas vinculadas ao desenvolvimento do indivíduo.

Estas idéias estão refletidas na nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) e orientam, também, as *Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio*, onde se espera que a escola, "especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter mais geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social" (Brasil, 1998, p.18). Estes aspectos também foram almejados pelos renovadores, para quem a educação nova, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola ao meio social, teria o seu ideal condicionado pela "vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e de cooperação" (*Manifesto...*, 1932, p. 26).

Tanto na Escola Nova como nas formas atuais, atribui-se à instituição escolar uma função socializadora, que pode ser observada em dois aspectos fundamentais: 1) a necessidade de a educação desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos nos indivíduos, adequados aos novos tempos, cumprindo, portanto, sua função de criar disposições subjetivas,

² Livro Branco da União Européia apud Brasil (1998, p. 17).

adaptativas e 2) a idéia de que a educação escolar deve ser uma educação para a vida, ligando-se de forma estreita às necessidades do mercado de trabalho e aos processos de modernização industrial. Destaque-se que a educação, tanto na Escola Nova como nas reformas atuais, tende a assumir um caráter pragmático e funcional.



A centralidade do indivíduo e dos processos de aprendizagem

Para os escolanovistas, a educação deveria possibilitar o desenvolvimento das capacidades, das aptidões naturais dos indivíduos. Requeria-se, então, que a mesma desenvolvesse os meios e recursos capazes de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento" (*Manifesto...*, 1932, p. 42). Segundo John Dewey, um dos mentores do movimento, o desenvolvimento é experiência, o que supõe que o aprendizado escolar deva ser organizado não a partir de uma hierarquia das matérias, mas a partir da reconstrução das experiências. Neste sentido, a aprendizagem deveria ser autônoma, proporcionando a resolução de problemas por meio de recursos experimentais ou materiais ou do comportamento reflexivo dos alunos. Assim é que Dewey afirma que "aprender é aprender a pensar" (Amaral, 1990), postulado que foi traduzido nas práticas pedagógicas do escolanovismo como "aprender é aprender a aprender".

Discutindo as concepções educacionais de Dewey, Pitombo (1974, p. 106) assinala que

o valor da educação não consiste em dar aos educandos conhecimentos, mas instrumentos para que possa usar de todas as suas capacidades, preparando-o de modo que seja capaz de usar os olhos, os ouvidos, as mãos, como instrumentos que obedecem às suas ordens, e que seu julgamento saiba aproveitar as condições em que deve trabalhar para levar as forças executivas a agir econômica e eficazmente.

Este foco no desenvolvimento da personalidade do educando é também indicado no *Manifesto dos Pioneiros*, para quem a escola deveria favorecer

a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupo e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade. (*Manifesto...*, 1932, p. 55)

Para tanto, a função educacional não poderia ser considerada como

uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora" (...) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. (*Manifesto...*, 1932, p. 53)

É interessante observar como as críticas que os escolanovistas faziam aos currículos enciclopédicos da escola tradicional também são retomadas nas recentes reformas do ensino, tanto no que diz respeito aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* como nas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Em ambos os documentos, propõe-se que os conteúdos curriculares se constituam em meios para o desenvolvimento de capacidades e competências de tipo geral, que potencializem os processos de aprendizagem dos alunos.

Esta centralidade dos aspectos do desenvolvimento e a conseqüente subordinação dos conteúdos de ensino ao conjunto

das capacidades consideradas desejáveis para serem desenvolvidas, ficam expressas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* :

a decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem ser expressas numa variedade de comportamentos (...) Os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham (...) Devem, portanto, orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento das capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos. (Brasil, 1997, p. 67)

Igualmente, nas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, vemos que é necessário "(re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos" (Brasil, 1998, p. 37). Assim, o referido documento assinala as competências finais a serem adquiridas pelos alunos, deixando ampla margem de flexibilidade para que as escolas definam os conteúdos. Dito de outro modo, o conteúdo a ser ministrado pode ficar a critério das escolas, contanto que as competências finais sejam atingidas pelos alunos.

A construção de competências cognitivas, comportamentais e sociais supõe modelos e procedimentos pedagógicos articulados a partir de "situações práticas", tanto por requererem a presença de um sujeito ativo cognitivamente, quanto pelo fato de ser através destas situações que as performances individuais são construídas e ganham visibilidade. Um exemplo emblemático é a "pedagogia por projetos" ou "método de resolução de problemas" inspirado nas concepções deweyanas de educação, que estão sendo reeditadas nas propostas educativas atuais. Observe-se que, dentre os aspectos mencionados como necessários à organização curricular do nível médio, a relatora Conselheira Guiomar Namó de Mello propõe a adoção de

estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores (...) estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou "reinventar"

o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais. (Brasil, 1998, p. 37)

Cumprir lembrar como os renovadores de 1932 opunham-se, também, às "tendências exclusivamente passivas intelectualistas e verbalistas da escola tradicional" colocando no centro do processo educativo a atividade: "a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo" (*Manifesto...*, 1932, p. 54).

Um retorno à abordagem centrada no indivíduo pode ser observado nos anos 90, não só nas teorias da aprendizagem, mas também no conceito de empregabilidade. Diz respeito à aquisição de atributos individuais que podem garantir a inclusão ou não dos sujeitos nos mercados de trabalho. Tal estratégia – em que os indivíduos são tidos como proprietários de suas capacidades – foi denominado por Popkewitz (1997, p. 153) de "individualismo possessivo".

Uma contradição básica, levantada por Popkewitz, ao individualismo possessivo, é que se exalta tanto o individualismo e as potencialidades inatas e exclusivas de cada um ao mesmo tempo em que se adota uma postura prescritiva afirmando quais são "as coisas que uma pessoa deve saber ou ser". A individualidade como a empregabilidade acabam sendo definidas por especialistas "que determinam características e habilidades específicas como qualidades coletivas e universais" (Popkewitz, 1997, p. 166).



Enfim, a centralidade concedida aos processos de aprendizagem, à aquisição do conhecimento como uma atividade auto-regulada e decorrente da imersão em situações de experiências, à revitalização de idéias que privilegiam formações de natureza prática, é um dos aspectos que sinalizam para a presença de elementos de continuidade entre as propostas da Escola Nova e as reformas educativas atuais.

A educação como equalizadora das desigualdades sociais

O movimento escolanovista de filiação liberal postulava ser a escola um importante mecanismo de ascensão social baseado em critérios meritocráticos. Ao atribuir um "caráter biológico" à educação, procurava reconhecer a

todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. (...) preparando-se para formar a 'hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (*Manifesto...*, 1932, p. 42)

Da mesma forma que o discurso escolanovista propunha a construção de uma "hierarquia democrática" calcada nos méritos individuais, o discurso justificador das reformas atuais propõe a educação como caminho para a equidade social visto que, ao centrar-se no desenvolvimento de capacidades e competências, considera o *background* de cada aluno como ponto de partida, referência a partir da qual os itinerários ou trajetórias educacionais se constroem. Esta perspectiva, que põe a finalidade da educação no plano estritamente pessoal, constitui-se como a base de legitimação para o ideário meritocrático uma vez que, em sociedades competitivas, novos dispositivos devem ser articulados para ocultar os intensos processos de exclusão social.

Os escolanovistas, à semelhança de Dewey, acreditavam que, uma vez implantada e generalizada a Escola Nova, a sociedade iria se tornar gradativamente aberta. Isso não significaria a abolição das diferenças entre indivíduos ou classes. Significaria, isto sim, que as classes sociais

seriam abertas, havendo amplas possibilidades para que um indivíduo nascido em uma classe pudesse ascender para outra, conforme suas qualidades intrínsecas, manifestadas pelo processo educacional. Pretendiam a reconstrução social pela escola (Cunha, 1985, p. 50). A noção de sociedade aberta estava relacionada com a suposta inexistência de barreiras que impedissem qualquer indivíduo de realizar suas potencialidades pessoais.

Nos primórdios do século 20, o interesse pela educação no Brasil, em especial pela alfabetização, objetivava, em última análise, ampliar o número de eleitores e procurar estabelecer uma nova correlação de forças na esfera política. Nos anos 20, o sentido renovador da educação significava a adaptação do sistema escolar "às exigências de uma sociedade nova, de forma industrial, em franca evolução para uma democracia social e econômica" (Moraes, 1990, p. 166). As reformas dos anos 90 parecem buscar ampliar com a alfabetização, agora "tecnológica", não só o número de eleitores, mas fundamentalmente de consumidores e produtores, chamados de "cidadãos produtivos".³

Esta perspectiva, que articula estratégias de individualização, racionalização e eficiência com noções redefinidas de democracia e sociedade civil, confere sentido às atuais propostas da Unesco. Segundo este organismo, é preciso que se reatualize o conceito de educação "de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une" (Delors, 1998, p. 15). Cabe à educação, a "missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal" (Delors, 1998, p. 16). Neste sentido, a educação deve diversificar suas ofertas de formação, valorizando todos os talentos, contemplando diferentes vias de educação, desde as clássicas até às voltadas ao preparo para o trabalho. Nessa mesma direção, ao tratar do ensino médio, Mello argumenta que "a política da igualdade (eixo articulador das diretrizes) deve ser praticada na garantia da igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares" (Brasil, 1998, p. 24).

³ Essa expressão é utilizada por Popkewitz (1990, p. 152) para referir-se aos objetivos pragmáticos de Dewey na educação. Tem sido utilizada em documentos recentes do Ministério do Trabalho, especialmente da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor) que, no âmbito do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), organizou em novembro de 1998, em Brasília, um evento intitulado "Congresso Brasileiro de Educação Profissional: formando o cidadão produtivo".

Para a Unesco, uma das finalidades da educação é garantir a equidade social devendo centrar-se, portanto, no desenvolvimento de atributos e potencialidades individuais, ficando os currículos e métodos de ensino consoantes a este objetivo e aos objetivos socializadores já descritos. É neste sentido que foram estabelecidos, então, os pilares da educação para o século 21: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (cf. Brasil, 1998; Delors, 1998). Ora, o estabelecimento destes pilares provoca um deslocamento do foco da educação escolar; passa-se de uma educação centrada nos saberes disciplinares para uma educação centrada em atributos cognitivos, sociais e comportamentais, considerados fundamentais para a construção das competências requeridas pelos novos contextos de trabalho e emprego. Esse processo gera, ademais, uma mudança do *locus* privilegiado para abrigar o processo educativo, que extravasa os muros escolares para realizar-se em diversos espaços de forma que todos os lugares, como vimos, ganham *status* de locais de aprendizagem.

Educação e democracia

A complexificação das sociedades contemporâneas implica a existência de campos cada vez mais tensionados, dado o acirramento das contradições sociais postas pela forma de acumulação que o capitalismo assume neste final de século. Como se pode promover o convívio pacífico entre os homens? A educação, nesse caso, passa a ser considerada fundamental para o desenvolvimento das pessoas e das relações entre os povos. A democracia apresenta-se, então, como central para o estabelecimento de relações fraternas.

Inspirados, entre outros autores, nas contribuições de Dewey, para quem a reflexão sobre o binômio indivíduo-sociedade foi uma constante, os renovadores postulavam que a educação, embora devesse respeitar as idiossincrasias do desenvolvimento de cada educando, não poderia, contudo, prescindir de sua função socializadora. Construir uma sociedade democrática – imperativo que se colocava como necessidade histórica para os renovadores dos anos 30 – supunha construir uma escola que possibilitasse experiências democráticas para seus educandos. Desenhava-se o perfil da escola

como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, do que derivava a necessidade de organizá-la como um organismo maleável e vivo.

Para Lourenço Filho (1963), por exemplo, na escola devia-se cultivar desde cedo a infância, a virtude da tolerância, para que não se formassem homens belicosos ou racistas; dever-se-ia estimular a curiosidade, o espírito crítico, evitando assim os perigos da massificação, do fanatismo e do dogmatismo.

Os desafios que os escolanovistas colocaram para a educação há mais de 60 anos são agora retomados no Relatório Delors. Segundo a Unesco, no quadro global que se constitui, as políticas educativas são impactadas por três desafios: contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento sustentável; para a compreensão mútua entre os povos e para a renovação de vivências concretas de democracia. Estes desafios colocam cada vez mais a necessidade de "aprender a viver juntos (...)" criar um espírito novo (...) uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos" (Delors, 1998, p. 19).

A idéia de "aprender a viver juntos" assenta-se numa concepção de que a educação seria capaz de evitar conflitos ou de resolvê-los de maneira pacífica, em contextos societários que cada vez mais tendem a priorizar o "espírito de competição e de sucesso individual" (Delors, 1998, p. 97). A participação em projetos comuns, em trabalhos conjuntos, é considerada como método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes e para desenvolver, ao longo da vida, atitudes de empatia com relação ao outro, o que significaria convivência democrática em um mundo progressivamente diverso e desigual.

Esta concepção, que pressupõe ser a escola um local de formação de "mentes democráticas", é reafirmada no parecer de Mello:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. (Brasil, 1998, p. 18)

Conclusão

Consideradas as determinações históricas que culminaram no movimento renovador da Escola Nova e nas reformas atuais, observamos que elementos de continuidade e descontinuidade podem ser verificados. Se o movimento renovador de 30 ocorreu numa conjuntura de construção e consolidação do Estado capitalista burguês, o movimento atual integra o bloco de reformas que ocorrem num momento de retração do caráter público do Estado brasileiro, notadamente perceptível na gestão das políticas públicas e, em especial, da educação.

Os diagnósticos atuais do governo, empresários e organismos internacionais foram uníssonos ao divulgar dados sobre o fracasso escolar e relacioná-los com os problemas de formação dos professores, dos métodos de ensino pouco eficazes, da precariedade das escolas, da defasagem dos livros didáticos, da falta de equipamentos e de novas tecnologias educacionais, entre outros. É o anacronismo dos sistemas educacionais que se põe, então, como algo a ser superado, uma vez que este é apontado como o fator impeditivo à modernização tecnológica, cultural e social do País.

Tratar a educação como um problema e, ao mesmo tempo, como a solução para os problemas nacionais, foi também uma prerrogativa dos discursos dos renovadores de 30: a educação precisava ser redefinida a partir de um paradigma científico e técnico, moderno, baseado em novos métodos, novos ambientes, novos materiais, novos padrões de relação professor/aluno. Construir um tipo novo de homem, compatível com o industrialismo nascente, definia o ideal civilizatório da educação. Com notável semelhança, estes aspectos, assim como alguns princípios da Escola Nova, são reeditados, assumindo centralidade nas reformas educacionais da atualidade.

Não obstante as similaridades, cumpre ressaltar que o movimento renovador de 1932 continha elementos progressistas, dentre os quais destacam-se a necessidade da construção de um sistema nacional de educação sob responsabilidade do Estado, a gratuidade, a laicidade, a obrigatoriedade escolar e a dotação orçamentária. Nas reformas educacionais dos anos 90, a reatualização de postulados escolanovistas ocorre num contexto de

desresponsabilização crescente do Estado pelas questões sociais, marcadas pelos novos padrões de acumulação capitalista que tendem a acirrar a exclusão social, fomentando novos dispositivos de individualização e competição entre os sujeitos sociais.

Neste sentido, procuramos evidenciar de que modo as demandas por competências no mundo do trabalho vêm resgatar e reatualizar os princípios da Escola Nova, em especial, o "aprender a aprender", voltando o foco para os processos de aprendizagem e para a solitária responsabilidade do sujeito que aprende. Ressaltamos que, nesse desígnio, a retórica da sociedade do conhecimento, embora reafirme a centralidade da educação, difere dos escolanovistas ao prescindir da escola como lugar socialmente privilegiado para transmissão e aquisição do conhecimento.

Em suma, observamos nas reformas atuais a revitalização da ideologia liberal, tão cara ao movimento escolanovista. A centralidade na subjetividade dos indivíduos, expressa na idéia de valorização dos talentos, potencialidades ou capacidades individuais, repõe os princípios meritocráticos como princípios reguladores da equidade social. Assiste-se, neste final de século, a um *revival* de teorias psicológicas que retomam aspectos como potencialidades, capacidades, talentos, compreendidos como elementos diferenciadores nos itinerários de cada indivíduo.

Para finalizar, cabe destacar que se repõe para a escola, do ponto de vista do Estado, a tarefa de oportunizar o desenvolvimento das várias dimensões da personalidade dos indivíduos, retirando-se dela a possibilidade de articular-se como espaço de constituição de "espíritos esclarecidos". Decreta-se, portanto, o fim do projeto moderno de escola. Compreender este projeto de escolarização e seus determinantes históricos é um desafio aos pesquisadores que se proponham a sublevar e subverter o estabelecido e aos que entendam que um projeto pensado só para os melhores não pode seduzir a todos por muito tempo.



Referências bibliográficas

- AMARAL, Maria Nazaré C. P. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: Sefor, 1995. 24 p.
- BUENO, J. H. *Autodesenvolvimento para a empregabilidade*. São Paulo: LTr, 1996; apud COLOSSI, Nelson et al. Do trabalho ao emprego: uma releitura da evolução do conceito de trabalho e a ruptura do atual modelo. *Teoria Evidência Econômica*, Passo Fundo, v. 5, n. 9, p. 51-64, maio 1997. p. 61.
- COLOSSI, Nelson et al. Do trabalho ao emprego: uma releitura da evolução do conceito de trabalho e a ruptura do atual modelo. *Teoria Evidência Econômica*, Passo Fundo, v. 5, n. 9, p. 51-64, maio 1997.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Parecer nº CEB 15 de 1º de junho de 1998. Relatora: Guiomar Namó de Mello. [online]. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PCB/PCB1598.doc>> Acessado em: 19 de maio 2000.
- CUNHA, Luiz A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 1998.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.
- HIRATA, Helena S. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A. et al. (Org.). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: Educ, 1997.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. São Paulo: Ed. Nacional, 1932.
- MORAES, Maria Célia M. *Educação e política no pensamento de Francisco Campos*. Rio de Janeiro, 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- PITOMBO, Maria Isabel M. *Conhecimento, valor e educação em John Dewey*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- POPKEWITZ, T. S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: NOVAS políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Pontifícia Universidade Católica, 1990.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica, poder, conhecimento e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

SHIROMA, Eneida Oto. Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso. In: LIMA FILHO, D. (Org.). *Educação profissional: tendências e desafios*. Curitiba: Sindocefet, 1999.

TEDESCO, Juan C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

Recebido em 14 de novembro de 2000.

Roselane Fátima Campos é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Charles De Gaulle, em Lille, França.

Eneida Oto Shiroma, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta do Centro de Ciências da Educação da UFSC e realiza pós-doutorado na Universidade de Nottingham, Inglaterra.

Abstract

In the thirties, an expressive movement of Brazilian educators discussed and proposed new pedagogic ideas in opposition of to traditional practices and concepts prevalent in schools in that period. This movement was called Escola Nova. This article aims to review some principles of Escola Nova in order to indicate some aspects of rupture and continuity of that movement that can be met in the educational reform of the nineties, in Brazil. It focuses upon four dimensions: the socialization function of the school, centrality of individual and the learning process, the school as a mechanism of equalisation of social inequalities and the school as the place of learning the democracy.

Keywords: educational change; educational policy; school.



Bases para uma programação da educação primária no Brasil*

Anísio Teixeira

Palavras-chave: ensino obrigatório; duração da escolaridade; evasão escolar; década de 50.

* Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 65, jan./mar. 1957. Notas de exposição realizada no curso de programação do desenvolvimento econômico brasileiro, dado pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal/Unesco) do Rio de Janeiro.



O novo progresso tecnológico impõe a educação intencional ou escolar, de modo cada vez mais extenso, tornando assim indispensável a prolongação da escolaridade comum, como, também, a diversificação cada vez maior da educação especial, média e superior. A Conferência de Ministros de Educação, em Lima, estipulou que seis anos de escola primária é o mínimo aceitável para a presente situação da América Latina. No Brasil, o cumprimento dessa meta é avaliado, admitindo-se seis anos para a escola urbana e quatro anos para a escola rural, aplicando-se o método estatístico de Kessel ao estudo da evasão escolar de alunos que iniciaram o curso primário nos anos de 1945 a 1953. O programa sugerido, com vistas a criar um sistema escolar que progressivamente estenda a todos a escolaridade obrigatória de seis anos, deve: regularizar a matrícula por idade, tornar a promoção automática, organizar o sistema na base de despesas locais, e não estaduais, nem muito menos nacionais.

Introdução

Sinto-me satisfeito de falar a economistas. Aos economistas compete, com efeito,

ajudar os educadores a organizar e programar devidamente o sistema educacional.

Participei, em 1929, na Universidade de Columbia, do primeiro curso, que ali se ministrou, sobre *education economics*. O professor Clark nos deu, então, em sua primeira aula, uma definição de educação que guardo até hoje e à qual sempre aludo para convencer certos espíritos de que a educação não é apenas um processo de formação e aperfeiçoamento do homem, mas o processo econômico de desenvolver o capital humano da sociedade.

A definição que o professor Clark nos dava, em 1929, era a de que a educação intencional, ou seja, a educação escolar, é o processo pelo qual se distribuem adequadamente os homens pelas diferentes ocupações da sociedade. A educação escolar, dizia ele, é o processo pelo qual a população se distribui pelos diferentes níveis e ramos de trabalho diversificado da sociedade moderna. Deixados a si mesmos, os homens ficariam de modo geral capazes das mesmas coisas, não podendo assim atender à inevitável diversificação de funções e ocupações especializadas.

A sociedade moderna industrial intensifica ainda mais o processo de diversificação de funções e ocupações, determinando, por isto mesmo, uma educação não somente mais prolongada, como mais variada. A princípio, a sociedade preparava, pela educação intencional, o sacerdote, o soldado, o governante ou melhor o funcionário, e o intelectual; todos os demais trabalhos, predominantemente agrícolas, eram aprendidos diretamente pelo exercício da própria atividade de produção.

Do Renascimento em diante, começou a se afirmar em algumas sociedades a necessidade de educação para todos, à medida que as artes da leitura e da escrita se fizeram mais generalizadas. Graças à imprensa e à Reforma, a leitura da Bíblia se fez possível e, então, obrigatória, decorrendo daí a generalização de uma arte intelectual, a de ler e escrever, que não podia ser regularmente aprendida senão pela escola. A escola passou a ser necessária para a vida comum do homem.

Com as revoluções políticas inglesa, americana e francesa, a necessidade da escola para todos foi proclamada como essencial à participação dos homens em uma sociedade governada democraticamente, isto é, governada por todos os seus

membros adultos, e baseada no conhecimento racional, isto é, progressivo. Quer dizer, somente há 150 ou, no máximo, 200 anos, é que se pode admitir a necessidade regular da escola para todos. Tal educação seria ministrada numa escola primária comum, destinada a ensinar a ler, escrever e contar e dar rudimentos de formação cívica. A primeira escola primária das nossas democracias tinha esse objetivo. Além dessa formação comum, certo grupo de cidadãos seria formado para as profissões liberais, para o magistério e para a pesquisa, e para a política, constituindo o grupo assim superiormente educado a elite governante do País.

Com a Revolução Industrial e as suas crescentes imposições de especialização do trabalho humano, este quadro educacional tende a ampliar-se de maneira considerável. A passagem de um predomínio da agricultura para uma situação de predomínio industrial, leva a uma imensa transformação de ocupações, com a redução do número de pessoas ocupadas na agricultura e o crescimento da população ocupada com a indústria e os serviços. Nos EUA, esse movimento reduziu a população ocupada na agricultura a menos de 10%. Na França, há um século atrás, nada menos de 80% ainda se encontravam na agricultura e 10% na indústria; hoje, a França conta com 30% na agricultura, 35% na indústria e 35% nas atividades chamadas terciárias ou de serviços; no Brasil, a situação era, em 1872, de 77% na agricultura, em 1920, de 69% na agricultura; em 1940, 65% e em 1950, 58% na agricultura, com 42% em atividades não-agrícolas.

Tal transformação corresponde a uma era de crescente progresso técnico, o qual exige, por sua própria natureza, um correspondente progresso cultural em todos os domínios, para todos os homens, de todas as categorias sociais. Quer dizer: a "quantidade" de educação necessária a uma sociedade deve guardar uma estreita correlação com o progresso técnico que nela se tenha operado. Muitos dos desajustamentos que o Brasil sofre decorrem de sua utilização de um progresso técnico em muito superior às suas condições educacionais. Costumo dizer que, de um modo geral, o Brasil não chegou ao nível cultural do uso da fechadura. Devíamos, talvez, usar apenas a taramela. Tanto assim é que as

fechaduras todas se quebram, as chaves todas se perdem e dificilmente se encontra casa onde todas as fechaduras estejam funcionando. Esse singelíssimo progresso técnico da fechadura não está, assim, na necessária correspondência com o progresso cultural efetivamente existente na sociedade.

A realidade é que o novo progresso tecnológico e não puramente empírico e tradicional impõe a educação intencional ou escolar, de modo cada vez mais extenso, tornando assim indispensável a prolongação da escolaridade comum, como, também, a diversificação cada vez maior da educação especial, média e superior.

A mecanização do trabalho industrial, do trabalho agrícola, e dos próprios serviços terciários, e, logo, dentro em pouco talvez, a automatização, levarão à necessidade de educação comum cada vez mais ampla, e de educação especializada cada vez mais alta. O exemplo extremo que poderia dar e que retirei há pouco da exposição do Ministro da Educação da França, sobre a reforma educacional que ali se projeta, reforma educacional que guarda perfeito paralelismo com a reforma necessária ao Brasil, é o de uma mina de carvão, em que o número de pessoas de preparo técnico superior atinge apenas a 3%, enquanto numa usina atômica atingirá 40%. Serve a ilustração para mostrar a quantidade de educação de que a sociedade moderna precisa. O exemplo é, sem dúvida, ainda remoto, mas ajuda-nos a ver em que medida o desenvolvimento científico de nossa civilização vai, cada vez mais, exigir uma educação generalizada e infinitamente mais ampla que tudo quanto até hoje conhecemos.

Não se pode negar que o Brasil tenha entrado em um processo de desenvolvimento semelhante a estes já realizados pelas nações chamadas "desenvolvidas". Tal progresso brasileiro está a exigir um sistema educacional adequado e compatível com as novas necessidades nacionais e os novos recursos nacionais.

Iremos, nesta exposição, procurar avaliar a "quantidade" de educação de que o Brasil precisaria, nas condições atuais, para atender às necessidades do seu desenvolvimento. Considerando que qualquer das nações desenvolvidas já mantém sistemas de educação, para todos, até a idade dos 16 anos, não me parece excessivo estimar que já nos cumpre, pelo

menos nas cidades, manter a escola primária de seis anos de curso, isto é, elevar a escolaridade urbana até os 12 anos. Isto implicaria uma escola primária de seis anos de curso para uma população de 20 milhões de habitantes, que é ao que se eleva a nossa população das cidades. Para os 35 milhões da área rural, poder-se-ia, pelo momento, manter a escola de três anos, recomendando-se no mais próximo futuro a sua elevação a quatro séries.

Não me parece excessivamente ambiciosa a escola de seis anos para a população urbana, elevando-se a escolaridade obrigatória até os 12 anos, sobretudo se considerarmos que 14 anos é a idade mínima em que, pela nossa legislação social, é permitido o trabalho do menor. Para os 35 milhões da população rural, prevejo a necessidade de uma escola primária de quatro anos de curso, em substituição à atual de três anos. Estas duas escolas, uma de seis anos para a região urbana e uma de quatro anos para a região rural, devem poder comportar uma matrícula total de 8 milhões de alunos.

Como vamos estudar a educação em suas necessidades quantitativas, remeto o leitor interessado em sua análise qualitativa a dois estudos meus recentes – "Educação não é privilégio" e "Escola pública, universal e gratuita" e, se me permitirem, ao meu livro *A educação e a crise brasileira*. Nestes trabalhos, verá o leitor como o problema não é só de quantidade, mas de correção de distorções culturais, que fazem a escola brasileira não só deficiente em número como ineficaz e inadequada em sua própria qualidade.

Justifiquemos, porém, embora sumariamente, a escola primária de seis anos. A escola primária era, originariamente, de oito anos. Com os desenvolvimentos sucessivos das últimas décadas e a extensão da escolaridade até os 16 e 18 anos, a educação comum do cidadão passou a se fazer também na escola média, decorrendo daí uma diminuição dos anos considerados primários. A América do Norte veio a fixar-se na escola primária de seis anos e a secundária de três e três (*Junior e Senior High School*). Na França, o ensino primário fixou-se em cinco e o ensino de segundo grau, em seis, encaminhando-se ambos para a obrigatoriedade.

Na realidade – vale a pena recordar –, quase toda a Europa organizara dois sistemas educacionais, um para o povo e

outro para a elite. Na França, onde tal dualismo foi mais nítido, o sistema destinado à elite não incluía a escola primária, fazendo-se o ensino desse nível nas *classes préparatoires* da própria escola secundária, cujos alunos assim se separavam do povo, desde o nível primário. Para o povo, a educação se fazia na escola primária e primária superior, seguida das escolas profissionais e das normais. Estes dois sistemas coexistiam, paralelos e estanques, um conduzindo à Universidade, para a elite, e outro, às escolas vocacionais para o povo. Esse dualismo, essencialmente antidemocrático, levava à perpetuação dos privilégios de classe, por um lado, e, por outro, reduzia a formação dita popular a um empirismo limitado e estreito. O chamado "espírito primário" dominava a formação popular e o "espírito secundário", a formação da elite. O chamado movimento de "democratização do ensino" na França representa a fusão desses dois sistemas em um único sistema e a busca de uma pedagogia mais ampla para inspirá-lo.

Ainda recentemente dizia o atual Ministro da Educação que a velha e tradicional pedagogia francesa teve suas virtudes e mesmo sua grandeza, mas, como desenvolvia, acima de tudo, a inteligência de tipo dedutivo, a que concebe com palavras, raciocina com palavras, a inteligência do discurso, da enunciação de problemas e de sua solução teórica, a França deixou de cultivar aqueles outros tipos de inteligência que são, de certo modo, talvez até mais necessários para a nossa civilização, tais como a inteligência de caráter plástico que concebe com imagens, sejam sonoras, táteis ou visuais; a inteligência que concebe com ação, que é o tipo de inteligência prática, e aquela inteligência que os franceses chamam a "inteligência da matéria", que leva à invenção e ao artesanato de alta qualidade, aquela inteligência com a qual o operário Graham descobriu o dínamo, que nos deu, afinal, toda a eletricidade moderna.

A pedagogia intelectualista, pondo toda a sua ênfase na inteligência da palavra e do discurso, relegava em nível inferior esses outros tipos de inteligência, que não cultivava nem mesmo na escola primária, pois esta era antes uma escola intelectualista de segunda classe, do que uma escola verdadeiramente destinada ao cultivo dos tipos de inteligência não-verbais. Somente a América do Norte escapou, com

vigor, a esse vício intelectualista, merecendo, por isto, a sua pedagogia a permanente sátira, por parte dos europeus, de pedagogia do praticismo senão do materialismo e, sempre, do primarismo. Estou em que os Estados Unidos foram salvos pelo espírito pragmático de sua própria filosofia. Sabemos, hoje, que o pragmatismo não é mais afinal do que o espírito científico generalizado aos demais aspectos do pensamento. Na escola secundária americana, a inteligência prática, a inteligência plástica, a inteligência da "matéria" e a inteligência especulativa são todas cultivadas. Se alguma sofre diminuições, esta seria a inteligência especulativa, e não os três outros tipos de inteligência. O nosso sistema escolar é uma transplantação infeliz do da França, com a diferença de que não consegue ser eficaz nem no cultivo da inteligência especulativa, para não se falar dos outros demais aspectos da inteligência, igualmente essenciais.

Com a fusão, porém, dos dois sistemas e o prolongamento da escolaridade pelo campo do ensino de segundo grau, chamado secundário, houve uma tendência para encurtar o curso primário, o qual, na Alemanha, com o nome de *Grundschule*, chegou a ser reduzido a quatro anos. Nenhuma nação pensava em reduzir a escolaridade obrigatória a quatro anos, mas, apenas, a reduzir o chamado período primário a quatro anos, correspondendo às idades infantis de 7 a 10 anos, seguidos logo após dos cursos igualmente obrigatórios da escola de segundo grau. A escola primária seria, assim, a da infância propriamente dita, até os 10 anos, logo seguida da escola secundária, ou escola para adolescentes a se iniciar aos 11 de idade, mas igualmente distribuída a toda a população. O Brasil, no seu incrível mimetismo, à luz dessa lição, criou a escola secundária para os meninos de 11 anos, sem perceber que, com isto, limitava a escola primária a somente quatro anos. Embora não fizesse a articulação da escola secundária com a primária, praticamente impediu esta última de se estender, pois não criou nenhum outro ensino paralelo e equivalente, ao qual pudesse visar o aluno de curso primário mais longo. Com a democratização do país, não seria possível, aliás, ressuscitar um sistema dualista de ramos estanques, resultando daí a parada de desenvolvimento da escola primária e o crescimento patológico do curso secundário de tipo intelectualista e verbal. A escola primária de quatro séries passou a funcionar apenas como curso propedêutico,





podendo ser abreviado e reduzido em tempo e horários, desde que conseguisse, pelo menos para os bons alunos, dar-lhes o preparo necessário para o exame de admissão à escola secundária. No Distrito Federal, essa finalidade propedêutica da escola primária já se acha consagrada em lei. Nos demais Estados, a consagração é apenas de fato. A restauração desse curso na sua necessária autonomia exige o seu prolongamento aos seis anos mínimos de um curso popular, destinado a dar à criança as técnicas sociais da leitura, escrita e matemática e a formar-lhe um mínimo de senso executivo, de capacidade de pensar e julgar e de aptidão a apreciar os aspectos morais e artísticos da vida. A conferência de Ministros de Educação em Lima aceitou os seis anos de escola primária, como mínimo aceitável para a presente situação da América Latina.

Justificada, assim, a necessidade dessa meta, vejamos até que ponto a cumpre o sistema escolar brasileiro.

Admitida a meta de seis anos para a escola urbana, e a de quatro anos, para a escola rural, deveríamos ter nas escolas uma população de 7 milhões e 150 mil alunos; temos presentemente 5 milhões e 100 mil. Pretendo mostrar que os 2 milhões faltantes não constituem a deficiência mais grave da escola primária brasileira; primeiro, porque se encontram, em sua maior parte, na zona rural e, em segundo lugar, porque é mais grave a incapacidade da escola de dar instrução contínua sequer nas próprias quatro séries do seu pequeno curso.

Examinemos, com efeito, o comportamento dos alunos na seqüência das séries escolares. Procedemos, para isto, a um

estudo da evasão escolar em todo o País e, em particular, no Rio Grande do Sul e em São Paulo. Para esse estudo da evasão escolar, o estatístico Moysés Kessel,¹ utilizou-se de método já aplicado na Itália várias vezes e, no Brasil, uma vez, por Teixeira de Freitas, o qual consiste em acompanhar uma geração através das séries da escola. Tomando, então, a geração de 1945, composta de um milhão e 200 mil alunos matriculados na 1ª série, acompanhou-a rigorosamente até 1950. Revelou o estudo que de cerca de um milhão e 200 mil alunos que entraram na escola em 1945, conservaram-se nela menos de um ano 104 mil crianças; conservaram-se apenas um ano 506 mil crianças; conservaram-se dois anos 152 mil crianças; conservaram-se três anos 111 mil crianças; conservaram-se quatro anos 143 mil crianças; cinco anos, 125 mil; seis anos, 49 mil e sete anos, 10 mil. Já vemos por estas cifras que, efetivamente, mantemos um curso escolar primário de sete anos. Com efeito, por um processo draconiano de exames e de rigidez da graduação escolar, reprovamos repetidamente os alunos, conservando alguns sete anos na escola, outros, seis anos, outros, cinco, outros, quatro. É, porém, de quatro em diante, que começa a escola a produzir seus resultados. De maneira que, tomados um milhão e 200 mil alunos, conservamos na escola quatro e mais anos 320 mil crianças. Quer isto dizer que, de um milhão e 200 mil alunos, dada a incapacidade de nossa escola de reter o aluno, somente aproveitam realmente esses 300 e tantos mil alunos (ver Tabela 1). São esses 300 e tantos mil que vão fornecer ao Brasil aquele mínimo de educação necessária para podermos fazer, razoavelmente, certas coisas. Para os demais, o curso foi tempo perdido, pois mal chegaram a saber ler, ficando apenas capazes de assinar o nome. Na verdade, para o país, passam a ser elementos piores do que os totalmente analfabetos. Com efeito, a escola não os educou, mas, deulhes certa predileção por atividades mais brandas e fáceis e certa indisposição perante por trabalhos braçais ou manuais. São eles que constituem essa grande massa de operários semi-alfabetizados que desejam ser funcionários públicos, e que integram, em grande parte, o quadro subalterno das funções públicas como serventuários, que são maus trabalhadores manuais e ainda piores servidores de escritório.

¹ KESSEL, Moysés I. A evasão escolar no ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, p. 53-72, out./dez. 1954.

Tabela 1 – Permanência na escola primária das gerações de alunos matriculados no período 1945-1953

Anos de Permanência	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
menos de 1	104.348	113.862	118.528	132.736	134.373	137.989	141.417	143.192	145.898						
2	593.396	652.524	685.244	773.228	818.778	857.875	895.847	920.391	966.509						
3															
4															
5															
6															
7															
TOTAL	1.044.744	1.166.386	1.203.772	1.306.231	1.352.546	1.375.978	1.402.292	1.406.384	1.412.406						

Fonte: Ministério da Educação, Diretoria de Estatística Educacional, 1960, p. 134.

Retomemos, porém, o trabalho de Kessel, e examinemos, à luz do comportamento daqueles um milhão e 200 mil alunos da geração de 45, como se processa a educação elementar de cerca de 1 milhão e 940 mil alunos que iniciaram seus estudos em 1953.

A aplicação das proporções encontradas pelo trabalho de Kessel mostra-nos que daqueles 1 milhão e 940 mil ficam na escola menos de um ano 146 mil, ou 7,5%; um ano, 815 mil, ou 42,0%; dois anos, 245 mil, ou 12,6%; três anos, 180 mil, ou 9,0%; quatro anos, 231 mil, ou 11,9%; cinco anos, 201 mil, ou 10,4%; seis anos 80 mil e sete anos, 17 mil.

Podemos dizer que estaremos educando, em cada geração, o grupo que permanece na escola quatro anos e mais, isto é, cerca de 530 mil crianças, ou seja, cerca de 1/4 em cada geração. Apenas esses atingem nível cultural razoável para ajudar a conduzir a civilização semitecnológica que já possuímos.

Não basta, porém, examinar o número de anos em que se conservam na escola. Embora a escola se prolongue por sete anos cronológicos, tomando-se o ano de 1953 como base, não conseguem aprovação em nenhuma série 945.609 alunos, isto é, 48% dos um milhão e 940 mil alunos da geração daquele ano; 354 mil, ou seja, pouco mais de 18%, obtêm aprovação apenas na 1ª série. Cerca de 9%, ou 170 mil, são aprovados na 2ª série; 8,5%, ou 165 mil são aprovados na 3ª série; 290 mil, ou 15%, obtêm aprovação na 4ª série e 12 mil, na 5ª série. Esses dados baseiam-se também nos coeficientes obtidos no estudo de Kessel, e diferem bastante para menos dos apresentados pela estatística oficial. A razão principal reside no fato de as proporções apresentadas acharem-se vinculadas a uma só geração – a que iniciou seus estudos em 1953 – ao passo que os dados da estatística oficial se referem à totalidade de alunos em cada série, que, como é normal, englobam estudantes de várias gerações em virtude de repetência, renovações de matrículas, etc. (ver Tabela 2).

Tabela 2 – Aprovações alcançadas pelos alunos que iniciaram o curso primário nos anos de 1945 a 1953, calculadas de acordo com os coeficientes obtidos por M. Kessel para a geração de 1945

Coeficiente relativo ao ano de obtenção da aprovação	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953
	1.204.477	1.322.584	1.388.911	1.586.233	1.662.316	1.728.539	1.802.240	1.843.513	1.937.722
Nenhuma (48,80)	587.702	647.000	677.789	734.322	800.021	845.507	870.484	882.004	947.009
1ª (18,28)	220.142	241.932	253.893	280.308	302.044	315.988	329.449	333.002	354.216
2ª (8,73)	106.140	116.593	121.963	138.490	143.917	150.808	157.835	161.462	169.169
3ª (8,55)	102.244	112.165	118.762	133.613	141.273	147.765	154.091	158.133	165.875
4ª (15,01)	100.216	109.671	109.475	125.001	130.012	139.433	170.517	177.613	190.662
5ª (0,63)	7.805	8.598	8.760	9.857	10.429	10.980	11.361	11.652	12.207

(Nota: Segundo Kessel, as repetências representam 62,78% da evasão durante o ano inicial e os novos, os restantes 37,22%. A distribuição dos números relativos a matrícula de alunos novos em cada ano foi calculada nesta base.)

Quem tiver experiência do nível cultural correspondente ao 4º ano primário e souber que um aluno dessa série está longe de ter desenvolvido certa capacidade de pensamento articulado, de pensamento racional, de pensamento reflexivo, poderá

perceber como a população brasileira, de modo geral, mal chega a ganhar um controle real do ato de pensar e muito menos da arte de formular seu pensamento razoavelmente, e, ainda menos, da arte de apreciar e julgar. Daí a contradição nacional entre um

razoável progresso técnico, que de certo modo já adquirimos, e uma situação cultural em que se faz praticamente impossível a proposição coletiva de certos problemas, desses que exigem um mínimo de razoabilidade coletiva para serem resolvidos. As medidas e os programas coletivos que o brasileiro venha a formular encontram essa barreira para serem executados. Falta o mínimo de cultura para ficar assegurada a cooperação voluntária. Essa deveria decorrer da capacidade de persuasão do cidadão brasileiro. A capacidade de persuasão decorreria do grau de cultura. Faltando esta, nenhuma decisão coletiva pode atingir qualquer grau de razoabilidade. Nem nos regimes totalitários se pode prescindir desse mínimo de educação. Que dizer, porém, do regime democrático, fundado, em essência, na informação e no esclarecimento e na cooperação voluntária?

Depois de examinar assim a situação geral de todo o país, passemos a estudar São Paulo e Rio Grande do Sul. Nestes dois Estados de maior desenvolvimento, a situação é bem melhor.

Em São Paulo, para cada grupo de 10 mil alunos, 1.085 se conservam menos de um ano nas escolas urbanas e 1.678 nas escolas rurais; mais de um ano, 1.713 nas urbanas e 3.073 nas rurais; dois anos, 752 nas urbanas e 1.615 nas rurais; três anos, 648 nas urbanas e 1.625 nas rurais; quatro anos 2.455 nas urbanas e 1.336 nas rurais; cinco anos, 2.223 nas urbanas e 513 nas rurais; seis anos, 888 nas urbanas e 134 nas rurais; e sete anos, 236 nas urbanas e 26 nas rurais. Logo, no sistema escolar paulista, que, efetivamente, está funcionando sete anos em 10 mil alunos, temos que cerca de 6 mil se conservam mais de quatro anos. Enquanto no Brasil apenas 15% da população atingem o 4º ano, em São Paulo, 60% atingem e ultrapassam o 4º ano; quer dizer, São Paulo já está dando uma educação primária de quatro anos a mais da metade da sua população. Se examinarmos as aprovações por série, temos o mesmo resultado. São Paulo, em 10 mil alunos, aprova na 4ª série 5.219 alunos: quer dizer, metade dos alunos recebe aprovação na 4ª série, enquanto que no Brasil a recebem 15% (Tabelas 3 e 4).

Tabela 3 – Permanência na escola num grupo de 10 mil alunos

Frequência	Matriculas			
	Rio Grande do Sul		São Paulo	
	Urbanos	Rurais	Urbanos	Rurais
Menos de 1 ano	770	1.406	1.085	1.678
1 ano	3.874	2.346	1.713	3.073
2 anos	1.553	819	752	1.615
3 anos	1.331	877	648	1.625
4 anos	1.189	1.643	2.455	1.336
5 anos	873	1.767	2.223	513
6 anos	343	902	888	134
7 anos	067	240	236	26

Tabela 4 – Aprovações num grupo de 10 mil alunos

Série Escolar	Aprovações			
	Rio Grande do Sul		São Paulo	
	Urbanos	Rurais	Urbanos	Rurais
Sem nenhuma aprovação	3.618	4.119	2.572	4.267
1ª série	1.368	2.487	1.112	2.111
2ª série	822	1.070	733	1.341
3ª série	762	1.169	364	1.930
4ª série	3.429	1.155	5.219	351

Os melhores recursos e a melhor situação econômica de São Paulo produzem essa melhor educação, a qual, por sua vez, produz as melhores condições de trabalho. No Estado do Rio Grande do Sul, 34% das crianças são aprovadas no 4º ano.

Pelo estudo, pois, que vimos comentando, verificamos que, em todo o País, a criança recebe uma educação média de cerca de dois anos e meio e, presentemente, apenas 15% dos alunos têm quatro anos de estudo; em São Paulo, já 52% dos alunos são aprovados na 4ª série das escolas urbanas e 23% são aprovados, nas escolas rurais, na 3ª série; no Rio Grande do Sul, 34% nas escolas urbanas são aprovados na 4ª série e 11,5%, nas escolas rurais. Considerando a educação como um tratamento que não vale senão completo, temos que em São Paulo metade da população tem curso primário, e no Rio Grande do Sul, um terço. Como esses Estados têm matrícula equivalente à sua população escolar, ambos já possuem um sistema escolar, que cabe melhorar e aperfeiçoar; já em todo o Brasil, o sistema escolar não chega ainda a existir; é uma forma frustrada de sistema escolar.

Tentemos, porém, medir o déficit desses sistemas escolares em face daquela meta estabelecida de seis anos para aluno urbano e de quatro anos para aluno rural. Numa população de 20 milhões na área urbana, teríamos 2 milhões e 800 mil alunos e numa população de 35 milhões na zona rural, teríamos 4 milhões e 350 mil alunos, num total de 7 milhões e 100 mil alunos; contamos, presentemente, com 5 milhões e 100 mil alunos nas escolas; de

maneira que faltaria matrícula para 2 milhões de alunos. Mas, é muito importante notar que essa falta ocorre na zona rural. Na zona urbana, temos escolas para todos os alunos, isto é, para os 2 milhões e 800 mil alunos existentes no grupo etário de 7 a 11. A nossa meta corresponderia a dar a 2 milhões e 800 mil alunos urbanos, seis anos de curso, ou sejam, 16 milhões e 800 mil alunos/ano. Quer dizer, para darmos o curso completo aos alunos urbanos, deveríamos dispor de 16 milhões e 800 mil alunos/ano e para os 4 milhões e 350 mil alunos rurais, com quatro anos de curso, deveríamos dispor de 17 milhões e 400 mil alunos/ano, num total, se o sistema escolar funcionasse completo para todos, de 34 milhões e 200 mil alunos/ano.

De quanto dispomos realmente? Tomado aquele período de permanência da criança na escola e feita a extrapolação entre o estudo de Kessel e a situação de 5 milhões e 100 mil alunos que temos nas escolas, em todo o Brasil, verificamos que estamos dando presentemente a cada geração, 11.515.500 alunos/ano; como devíamos dar 34 milhões e 200 mil, o nosso déficit é de cerca de 22 milhões alunos/ano.² Não são 22 milhões de aluno/ano em cada ano, mas 22 milhões num curso de 6 anos para criança urbana e de quatro anos para criança rural. Se aceitarmos, porém, o sistema atual, de quatro anos para a escola urbana e três anos para a escola rural, verificaremos que a matrícula atual de 5 milhões e 100 mil alunos cobre os grupos etários das crianças de 7 a 11 anos na zona urbana e os de 7 a 10 anos da zona rural, correspondentes a 2 milhões e 800 mil alunos urbanos e 2 milhões e 300 mil

² Quantos alunos/ano conseguimos realmente oferecer em todo o Brasil? Tomando o número de alunos multiplicado pelo número de anos em que se conservam na escola, teremos:

	Número de alunos/ano
Menos de um ano, ou seja, ½ ano, uns pelos outros....433 000	216.500
1 ano..... 2.103.500	2.103.500
2 anos.....632.500	1.265.000
3 anos.....462.500	1.387.500
4 anos.....596.000	2.384.000
5 anos.....521.000	2.605.000
6 anos.....206.500	1.239.000
7 anos.....45.000	315.000
	<u>11.515.500</u>
Necessário:	<u>34.200.000</u>
	<u>22.684.500</u>

Déficit: 22.684.500 alunos/ano para um sistema de seis anos para o aluno urbano e quatro anos para o aluno rural.

Se aceitarmos o sistema atual:

quatro anos para escola urbana - 2.800.000 alunos urbanos
três anos para escola rural - 2.300.000 alunos rurais
5.100.000 alunos

teríamos $(2.800.000 \times 4) + (2.300.000 \times 3) = 11.200.000 + 6.900.000 = 18.100.000$ alunos/ano, donde um déficit de $18.100.000 - 11.515.000 = 7.415.000$.

rurais; precisaríamos, então, de 18 milhões e cem mil alunos/ano; como só dispomos de 11 milhões e 515 mil alunos/ano, nosso déficit é apenas, para o sistema atual, de 7 milhões e 415 mil alunos/ano, que, dividido pelo número de anos dos cursos, iria dar por ano um déficit de mais ou menos 2 milhões de alunos/ano. Custando cada aluno/ano em média no Brasil Cr\$ 700,00, precisaríamos de Cr\$ 1 bilhão e 400 milhões a mais para que o atual sistema escolar pudesse funcionar, oferecendo quatro anos a todos os alunos urbanos e três, a todos os alunos rurais.

Se tomarmos, porém, São Paulo, a situação será a seguinte: a meta ambiciosa, que está parecendo a alguns aqui ambiciosa, de seis anos de curso para as escolas urbanas e quatro anos de curso para as escolas rurais, seria atingida do seguinte modo. Temos uma população urbana

em São Paulo de 4 milhões e 804 mil habitantes e uma população rural de 4 milhões e 330 mil. (É interessante observar que somente em São Paulo a população rural é inferior à população urbana. No Brasil, a população rural é de 35 milhões e a população urbana é de 20 milhões). Para a população de São Paulo, seria necessária a matrícula de 960 mil alunos nas escolas urbanas e 649 mil alunos nas escolas rurais, num total, por conseguinte, de um milhão e 600 mil alunos. Isso corresponde à necessidade de 8 milhões e 358 mil alunos/ano, para dar em São Paulo a educação de seis anos ao menino urbano e de quatro anos ao menino rural. De quantos alunos/ano dispõe atualmente São Paulo? São Paulo já tem a matrícula de um milhão e 65 mil alunos, sendo 776 mil urbanos e 288 mil rurais. Esta população fica na escola o tempo indicado na Tabela 5.

Tabela 5 – Tempo de freqüência na escola

Freqüência	Urbano	Rural	Nº de alunos-ano
Menos de 1 ano	84.223	48.452	66.335
1 ano	132.971	88.732	221.703
2 anos	58.374	46.633	210.014
3 anos	50.301	46.821	291.666
4 anos	190.569	38.677	916.584
5 anos	172.580	14.812	938.880
6 anos	68.831	3.868	436.800
7 anos	18.319	750	133.483
Total			3.213.445

O número de alunos/ano em São Paulo é, por conseguinte, de 3.213.445 alunos/ano. Precisaríamos de 8 milhões e 358 mil alunos/ano para dar a toda população os seis e quatro anos de curso, respectivamente à população urbana e à rural, conforme se pode ver:

Meta ambiciosa, embora necessária:

6 anos de curso – escolas urbanas
4 anos de curso – escolas rurais

População urbana: 4.804.211;
alunos: 960.000
População rural: 4.330.212;
alunos: 649.500

Total de alunos/ano urbanos:
5.760.000
Total de alunos/ano rurais:
2.598.000
Total de alunos/ano: 8.358.000

Mas, se tomasse só a população escolar urbana matriculada nas escolas, isto é, 776 mil, precisaríamos apenas de cerca de 4 milhões e 700 mil de alunos/ano. Como dispomos para a população urbana de 2.649.626 alunos/ano, o aumento necessário seria apenas de 2 milhões e 50 mil alunos/ano em seis anos, ou sejam, cerca de 342 mil alunos/ano por ano, para darmos a todos os alunos da escola paulista seis anos de curso, objetivo perfeitamente atingível.

* * *

Estabelecida que fosse, com efeito, a compulsoriedade da educação primária, a matrícula na escola primária se faria nos mesmos termos do recrutamento militar. Haveria em cada ano uma classe a matricular, a classe que houvesse completado 7 anos. Como a nação só tem dinheiro para

dar quatro anos de escola, só poderiam estar na escola as quatro classes de 7, 8, 9 e 10 anos. Qualquer outra criança de mais idade só poderia ser recebida na escola se houvesse lugar. Mas a indisciplina brasileira, decorrente exatamente da recusa de refletir racionalmente sobre os problemas, leva a se preferir, por sentimentalismo, o menino de maior idade sobre o mais jovem. O sistema escolar se faz assim completamente anárquico; a idade de 7 anos não é atendida completamente; a de 8 não o é; a de 9 também não; a de 10 idem; e entra-se a atender as de 11, 12, 13 e 14. Tudo isso gera, então, uma tremenda confusão de idades no sistema escolar.

Precisamos convencer-nos de que só temos escola para os meninos de 7, 8, 9 e 10 anos; qualquer outro menino de mais idade deve ser objeto de outros cuidados, pois, a escola regular não tem lugar para ele, salvo se estendermos o curso. Se regularizássemos, assim, a matrícula, imediatamente a nossa atual capacidade escolar seria suficiente para os grupos etários de 7 a 10 anos; se, depois de regularizar a matrícula, organizássemos a promoção automática, então, não faltaria lugar para os alunos das classes de cada ano. Ora, a promoção automática é uma consequência inevitável da escola para todos; uma escola para todos é alguma coisa oferecida a todos e de que cada um vai aproveitar na medida do possível. O sistema de graduação escolar é um sistema paralelo que se busca atingir, mas que todos os meninos não podem atingir. Se submeter todos os alunos à graduação rígida, estou criando uma escola seletiva e não uma escola de formação de todos. Pela graduação rígida, pretende-se obrigar o aluno a se ajustar a padrões inadequados à sua inteligência; se lhe falta essa inteligência, o sistema escolar o recusa. Tal processo é legítimo nas escolas seletivas, quando se pretende educar alguns apenas, mas não é legítimo quando se cuida de a todos educar na medida de sua capacidade. Como no Brasil o sistema desde o 1º ano primário funciona como um processo seletivo, mantêm-se os padrões rígidos, e reprovam-se repetidamente os alunos, desencorajando-os a continuar sua educação; essa é, sem dúvida, uma das grandes causas psicológicas da evasão escolar. Em todos os países escandinavos, assim como na Inglaterra, as promoções no ensino primário são automáticas. Na França, o aluno não é reprovado, mas orientado para cursos mais populares.

Se procedermos à regularização das matrículas pelas idades e à promoção automática, poderemos ver que, com as atuais despesas, que já faz o Estado de São Paulo, uma escolaridade de quatro anos para todos os alunos era ali possível.

Se elevarmos a escolaridade a seis anos na cidade e a quatro anos na zona rural, a despesa de São Paulo subiria a Cr\$ 3 bilhões e 200 milhões. Como já está a gastar Cr\$ 2 bilhões, não me parece francamente proibitivo que pudesse gastar mais Cr\$ 1 bilhão e 200 milhões. Logo, no Estado de São Paulo, seria possível, num plano gradual, atingir a meta prevista com um aumento de despesa, perfeitamente suportável, de Cr\$ 1 bilhão e 200 milhões.

Se sabemos que só o aumento do funcionalismo federal foi da ordem de Cr\$ 30 bilhões, fica difícil afirmar que a sociedade brasileira não poderia suportar a despesa com a sua educação popular. A verdade é que não estamos preparados intelectualmente para aceitar a prioridade essencial do problema de educação. Consideramos muito mais prioritário o problema de aumentar os salários de cerca de 300 mil brasileiros, mesmo que esse aumento importe em despesa da ordem de Cr\$ 30 bilhões. Para educar toda a população brasileira, o aumento seria apenas de mais Cr\$ 4 bilhões. Para os que me disserem que no Brasil não há recursos para a educação, respondo, por isto mesmo, que não é verdade. Não há no Brasil é o sentimento de que a educação tenha prioridade suficiente para determinar a despesa necessária. E o sentimento não existe, porque o Brasil alimenta um conceito místico e não racional a respeito da educação. O que é místico é espontâneo. Não há, em relação a coisas místicas, necessidade de dinheiro. O místico é de sua natureza gratuito, espontâneo e miraculoso.

Stevenson, o candidato democrático à presidência dos EUA, declarou em sua campanha, que a América do Norte, a despeito dos 37 milhões de pessoas que estudam em tempo integral nas suas escolas, estava à beira do desastre se não cuidasse de sua crise educacional. Essa crise não era nenhum déficit escolar, mas a escassez de professores. Apesar de ser a América a nação que, de todos os países, mais gasta com a educação, os seus líderes acham que se deve gastar ainda muito mais.



Há, entretanto, mais do que isto; os dois melhores sistemas escolares brasileiros são os de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Vejam bem agora se a consideração que vamos fazer não justifica a compatibilidade do programa que venho sugerindo com as condições econômicas do Brasil. O aluno/ano paulista custa Cr\$ 2 mil por ano e o aluno/ano rio-grandense custa Cr\$ 770,00 por ano; quer dizer, 1/3 do que custa o de São Paulo. E, por quê? Porque o ensino no Rio Grande do Sul é, em cerca de 2/3, municipal e como tal custeado no nível econômico local. Se São Paulo adotasse o sistema do Rio Grande do Sul, os seus recursos dariam para elevar o seu sistema ao plano da meta que consideramos aparentemente ambiciosa. Isto quer dizer, se São Paulo em vez de ter um quadro único de magistério para todo o Estado de São Paulo, tivesse quadros municipais de magistério, pagando salários correspondentes aos níveis dos salários municipais, o dinheiro daria para os seis anos da escola urbana e os quatro anos da escola rural. Agora, por que não faz São Paulo isto? Porque, dentre as distorções brasileiras, uma delas é a de criar permanentemente grupos privilegiados. Como os funcionários de quadros únicos são altamente privilegiados, pois isto os faz independentes das circunstâncias econômicas locais das diversíssimas zonas brasileiras, o Brasil sempre resolve pelos quadros únicos contra quadros locais. Por que o Brasil não organiza os seus serviços na base local, isto é, com quadros municipais? Porque nos seus serviços não procura atender aos serviços, mas aos assalariados desse serviço.

Se o ensino primário fosse local, com salários locais, o dinheiro de que o Brasil dispõe para a educação produziria número muito maior de escolas, com a vantagem, além disto, de não ser o professor um funcionário consular a ganhar um salário do Estado lá no município, mas um funcionário como os demais funcionários municipais a ganhar o salário do seu município.

As três idéias que trago, assim, para demonstrar a compatibilidade do programa aqui proposto com as condições econômicas brasileiras são estas: regularizar a matrícula por idade; tornar a promoção automática; organizar o sistema na base de despesas locais e não gerais do Estado, nem muito menos nacionais do governo federal. Com estas três inovações, criaríamos as condições necessárias para um sistema escolar modesto, mas permanentemente progressivo.

Atingida a meta de seis anos de escolaridade fundamental na cidade, deveria abrir-se a oportunidade de continuação dos estudos para os alunos mais capazes, seja lá qual fosse a sua situação econômica, e para os alunos que estiverem em condições financeiras de continuarem os estudos.

Cabe aqui uma outra sugestão, que é inovadora também; modesta e inovadora. Diz a nossa Constituição que a educação primária é gratuita e a pós-primária gratuita a todos quanto provarem insuficiência de recursos; em face disto, a educação média brasileira, como, também, a educação superior brasileira, seria sempre paga; aos alunos capazes e que provassem falta de recursos, o Estado forneceria bolsas de estudos e os demais pagariam sua educação pelo que a mesma custasse. Desapareceria, dessa sorte, a diferença mais profunda entre escola pública e escola particular; ambas seriam pagas e ambas seriam autônomas. As públicas constituiriam em fundações, com autonomia financeira, administrativa e técnica; os professores pertenceriam às escolas e não ao Estado; e, portanto, teriam os salários correspondentes dos recursos da escola, adotados pelos respectivos conselhos administrativos com a plena responsabilidade da manutenção das escolas em sua totalidade. Com a autonomia das escolas, seguir-se-ia a autonomia dos currículos. O ensino chamado médio deve ser diversificado, em virtude daquele critério inicial de que a educação é o processo de distribuição

das pessoas pelas diferentes ocupações à luz das suas aptidões. Sendo assim, a escola média continuaria a escola fundamental, diversificados os seus ramos de estudos, mas socialmente equivalentes, já de cultura da inteligência especulativa, já da inteligência plástica, da inteligência prática e da inteligência inventiva ou da matéria, com grande variedade de currículos e programas.

Com a escolaridade obrigatória prolongada na cidade até os 12 anos, não seria difícil orientar os melhores alunos nesta idade para os múltiplos caminhos equivalentes do ensino médio, que seria, não mais propedêutico ao ensino superior, mas, autônomo e dirigido nitidamente no sentido de preparo real para a vida.

Tal ensino médio formaria o quadro das ocupações de nível médio de uma sociedade moderna, na indústria, no comércio, na agricultura, e no serviço público e privado. Desse quadro, formado com seis anos de curso primário e seis anos de curso médio, sairiam os candidatos ao ensino superior; também ele altamente diversificado, destinado a formar os quadros profissionais, técnicos e científicos do país.

Tudo leva a recomendar um colégio universitário entre essa escola secundária

e a universidade, para o qual se entraria mediante concurso vestibular, para daí seguir para os cursos básicos de nível superior. De fato, a escola superior seria um conjunto de cursos básicos superiores, estes sim de caráter propedêutico aos estudos pós-graduados para as múltiplas profissões e especialidades da complexa vida moderna, fundada em tecnologias cada vez mais adiantadas. Todo este ensino seria igualmente autofinanciado pelas taxas escolares. O sistema de bolsas do Estado e de bolsas particulares permitiria aos alunos capazes e sem recursos completarem a sua formação de nível superior. Do ensino médio em diante, o Estado destinaria sempre certa importância para a concessão de tais bolsas.

A falta de tempo obriga-me a deixá-lhes, assim, de relance, sugestões que exigiriam desenvolvimentos muito mais minuciosos. Possam, porém, as indicações apenas esboçadas para uma possível "programação" educacional que aqui lhes confio, servir de estímulo ao estudo *econômico* da educação. Afinal educar é investir no setor do capital humano, tão essencial, pelo menos quanto o capital de máquinas e equipamento. Muito obrigado.

Abstract

The new technological progress imposes intentional or academic education much more extensively, making the prolongation of the ordinary scholastic achievements indispensable, as well as the diversification of the special, secondary and superior education. The Conference of the Education Ministries, in Lima, stipulated that spending six years in basic schools can be considered just acceptable, due to the current situation of Latin America. In Brazil, the fulfillment of this objective is evaluated, one admitting six years for the urban schools and four years for the rural ones, applying the statistical method of Kessel to the study of school evasion of students who initiated primary education from 1945 to 1953. The suggested program, by means of creating a school system which progressively provides to all audiences six years of education, should regulate enrollment by age, make automatic promotion, organize the system based on local expenses, not based on state expenses, nor even on national ones.

Keywords: obligatory teaching; education term; school evasion; the 50's.

O sistema britânico de garantia de qualidade do ensino superior: lições para o Brasil*

Fernando Spagnolo

Palavras-chave: sistemas de avaliação; ensino superior; Reino Unido.

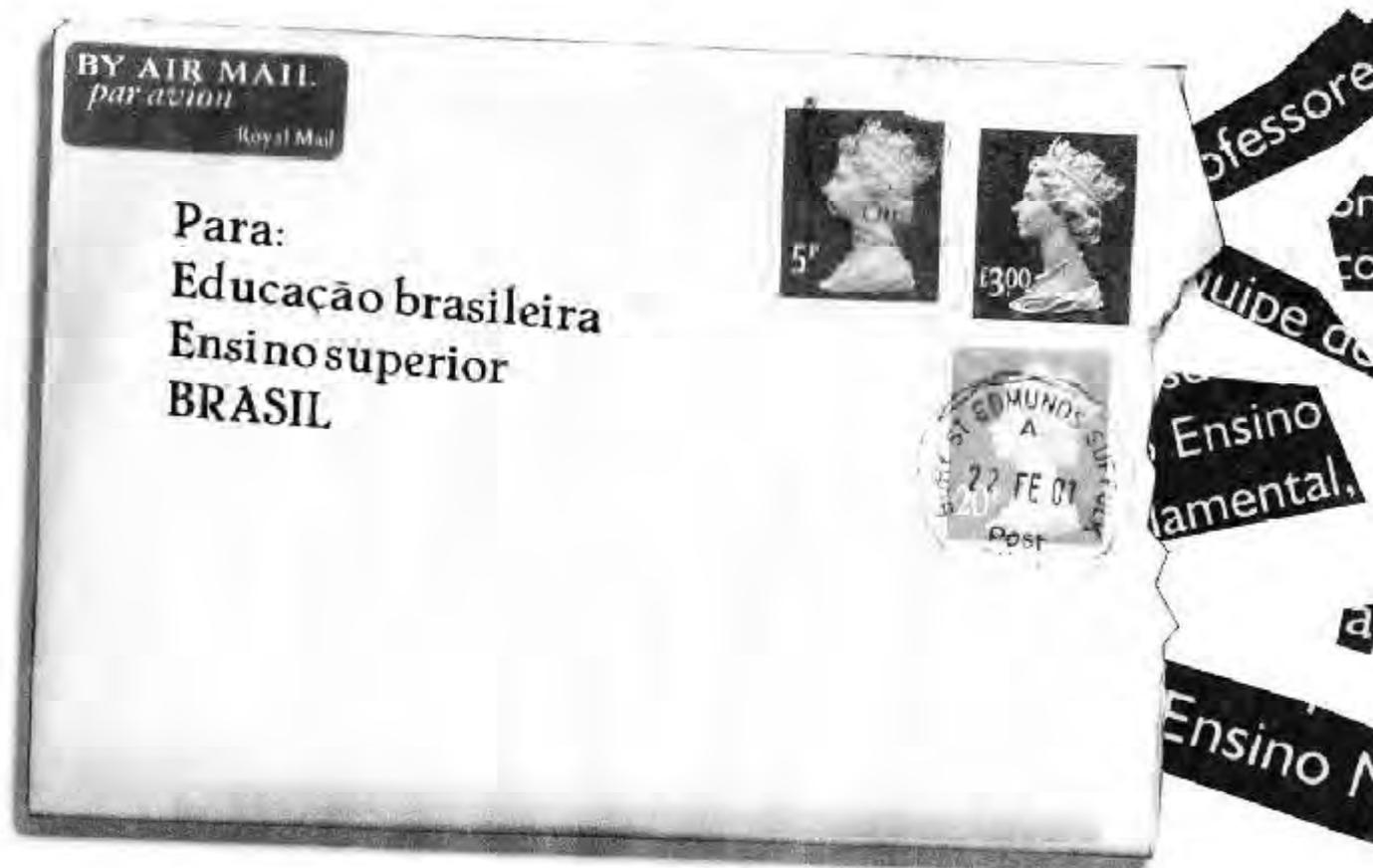


Ilustração: Rodrigo E. Soares

* As idéias aqui expressas são de inteira responsabilidade do autor e não refletem, necessariamente, pontos de vista institucionais. O autor agradece as valiosas sugestões de Antonio Newton da Rocha Pimenta.

A avaliação do ensino superior, um dos principais compromissos da atual administração do Ministério da Educação, está, com ênfase crescente, na agenda dos governos do mundo inteiro. Em se tratando de uma problemática bastante nova e decididamente polêmica, é comum avançar nessa área a partir de um escrutínio da experiência de outros para adotar e adaptar o que parece de interesse. O sistema de avaliação britânico, proposto pela Quality Assurance Agency (QAA), criada em 1997, é um sistema que chama a atenção pela abrangência e sofisticação da sua concepção. Além de promover e integrar as avaliações internas das próprias instituições e as externas (avaliação de cursos e avaliação institucional), a agência aceitou o desafio de definir pontos de referência de qualidade. Por meio de programas, tais como "Estrutura das Titulações Acadêmicas", "Padrões de Referência de Qualidade de Área" e "Especificações de Programa", a QAA se propõe a definir de forma explícita e consensual padrões e exigências a serem cumpridas em diferentes cursos e níveis de ensino. Da análise dessa experiência, em fase de avançada

implementação, são extraídas lições para melhor articular e fortalecer o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior no Brasil.

Introdução

A questão da qualidade do ensino e da pesquisa na universidade e o esforço de implantar sistemas abrangentes de avaliação do ensino superior são hoje preocupações comuns de muitos países, dentre os quais o Brasil.

A emergente cultura da avaliação acadêmica, como não podia deixar de ser, propiciou o aparecimento de um conjunto de novos conceitos e expressões – a maioria traduzida ou adaptada de outras línguas, sobretudo a inglesa – que vieram a se incorporar ao discurso dos especialistas da área, abrindo novas pistas, propondo novas articulações e desdobramentos no trato dessa questão. "Garantia de qualidade" (*quality assurance*), "auditoria acadêmica" (*quality audit*), "prestação de conta" ou "responsabilização" (*accountability*), "credenciamento" (*accreditation*) e "reconhecimento" ou "autorização" (*licensing*) entre outros, são termos hoje utilizados em grande escala, embora possam vir a ser operacionalizados de forma diferente em distintos países.

Vale ressaltar que as ambigüidades e as polêmicas nessa área começam com os conceitos mais básicos, subjacentes à preocupação primordial da avaliação, tais como "qualidade" e "melhoria". As inúmeras definições, as possíveis operacionalizações e as conseqüências da utilização

desse conceitos variam de acordo com as perspectivas adotadas pelas partes interessadas, ou seja, estudantes, professores, administradores, donos de escolas, pais de alunos e governos.

Por serem tais questões complexas e controvertidas, é óbvio o interesse em observar como outros lidam com esse problema, para aprender de quem tem mais experiência. Há sempre o risco, para o qual Kells (1995) alerta em seus estudos de comparações internacionais, de que instituições ou países menos experimentados se deixem seduzir por modelos aparentemente bem-sucedidos e acabem "comprando pacotes" confeccionados em contextos com distintas características, seja em termos geossocioculturais, como, especificamente, em termos de organização do sistema educacional.

Robert Cowen (1996), na introdução ao trabalho por ele organizado sobre sistemas de avaliação no ensino superior, observa que hoje, em nível mundial, há *circles of mind* ou, traduzido por uma expressão mais prosaica, "um tal de copiar e tomar emprestado", em que governos olham o que outros governos fazem, através de visitas, seminários, redes de contato, e buscam aproveitar e adaptar, da melhor maneira possível, procedimentos, políticas, em suma, tudo o que se revele de interesse.

Parece que não há estratégia melhor a ser seguida, pois, em avaliação, dificilmente há acertos e avanços sem experimentações e sem refletir criticamente sobre a própria experiência e a de outrem. Obviamente não se trata de mera "transferência de tecnologia". Referindo-se à grande curiosidade que o modelo holandês despertou em outros países quando da sua implementação em meados da década de 80, Vroeijsstijn (1996, p. 16) comenta:

Embora o modelo holandês (se é que podemos falar de modelos) atraia muita atenção, é claro que não se pode copiar o método de trabalho sem alterações. O sistema deve ser adaptado aos objetivos que se deseja atingir e ao contexto nacional. Foi exatamente isto que a Associação das Universidades dos Países Baixos (VSNU) fez: pesquisou pelo mundo em 1985/1986 e, em seguida, projetou um sistema de Avaliação Externa da Qualidade (AEQ), apropriado às universidades holandesas.

Pretendemos, neste estudo, analisar os desenvolvimentos recentes do modelo de avaliação do ensino superior no Reino Unido e tentar extrair lições que orientem o trabalho que vem sendo feito no Brasil, tanto no que se refere à avaliação do ensino de graduação, quanto à avaliação dos programas de pós-graduação e pesquisa. Sugerir que temos lições a aprender da experiência inglesa não é afirmar que encontramos o modelo ideal, que deve ser adotado. Não há modelo que escape de críticas ou que possa ser igualmente válido para países com história e tradições tão diferentes. Trata-se de discernir e evidenciar aspectos importantes, mas ainda pouco desenvolvidos ou valorizados entre nós.

O trabalho está estruturado em quatro partes. Segue-se a esta introdução uma descrição das mudanças ocorridas, na última década, no ensino superior britânico, e das principais características do sistema de avaliação implantado com a criação da nova agência Quality Assurance Agency for Higher Education – mais conhecida como QAA. A terceira parte destaca dez lições da experiência inglesa que consideramos úteis para o Brasil; por último, algumas considerações finais.

1. O caso britânico

1.1 Mudanças no ensino superior

A primeira coisa que chama a atenção quando se analisa o desenvolvimento do sistema de avaliação inglês é a longa e tortuosa caminhada percorrida em tão curto período de tempo. As mudanças foram radicais: de um sistema totalmente liberal, onde cada universidade se caracterizava como uma comunidade autogovernada de *scholars* e aprendizes, passou-se a um sistema nacional unificado, sob o controle do Estado. Para muitos analistas, o modelo inglês representa o esforço mais decidido e mais articulado, jamais feito por um governo, de avaliação do ensino superior.

Dois elementos importantes compõem o cenário que propiciou o surgimento das avaliações hoje vigentes no Reino Unido. O primeiro é a aplicação, ao setor educacional, de uma nova concepção de controle dos gastos do setor público, de política de financiamento e de um novo estilo de gerenciamento, que eram próprios do setor produtivo. O segundo é a opção por uma

política de ensino superior que, afastando-se do tradicional modelo elitista, incentiva e apóia uma educação superior de massa, que dê suporte ao desenvolvimento das tecnologias emergentes e responda às solicitações de um mercado de mão-de-obra mais exigente.

No início da década de 60 havia, em toda a Grã-Bretanha, somente 26 universidades e pouco mais de cem mil alunos. Alderman (1999), ao referir-se especificamente a Oxford, retrata o quadro de "tranqüilidade" que reinava nas universidades nessa época. Nesse sistema pequeno, não havia preocupações com "qualidade", *standards* e financiamento. Ninguém inquiria dos docentes como e quanto ensinavam e se eram "eficientes" em seu trabalho; o relacionamento entre alunos e professores era confidencial e sagrado, acima de qualquer suspeita e ingerência externa; os docentes podiam fazer pesquisa ou não, conforme achassem melhor. Em todo caso, não havia incentivos financeiros extras para essa atividade, nem para melhorar seu desempenho na docência. As universidades gozavam de plena autonomia acadêmica e os docentes, da liberdade de ensinar o que e como queriam. A questão da qualidade do ensino e da pesquisa era um assunto pessoal de cada docente e de ninguém mais. Esse relato soa como um conto de fadas aos ouvidos dos que hoje labutam para se manter na carreira universitária.

Novas universidades foram criadas nos anos 60 e também um grande número de institutos politécnicos, caracterizando-se o ensino superior, aproximadamente um quarto de século, pela convivência desses dois tipos de instituições: umas responsáveis por sua própria atuação; outras, controladas por um organismo estatal – o Conselho para os Graus Acadêmicos Nacionais (CNAA). Esta organização, com dois sistemas paralelos, era conhecida como *the binary line ou the binary divide*.

Nos anos 80, no governo Thatcher, o modelo de funcionamento dos politécnicos foi identificado como a alternativa viável para um ensino superior que deveria aumentar o número de alunos e reduzir os custos. Dentro dessa perspectiva, intensificou-se o discurso de que todos os docentes deveriam ser *accountable*, ou seja, deveriam "ser responsabilizados" pelo trabalho desenvolvido e "prestar contas" ao público – e não somente aos pares da academia. Empunhando a bandeira da qualidade – com os

controles e avaliações que dela necessariamente derivam –, o governo teria as condições necessárias para conduzir o ensino superior na direção desejada: expansão, redução de custos, preparação de mão-de-obra especializada e apoio às prioridades estratégicas nacionais.

O Conselho de Reitores das Universidades Britânicas (Committee of Vice-Chancellors and Principals of British Universities – CVCP), para evitar essa ameaça, criou, em 1990, a Unidade de Auditoria Acadêmica (Academic Audit Unit – AAU), que começou um programa de visitas a todas as universidades para certificar a validade das providências implementadas pelas mesmas a fim de garantir e melhorar a qualidade da oferta de seus cursos e das pesquisas.

A década de 90 é testemunha de uma verdadeira revolução em termos de reestruturação do ensino superior, comandada por dois eventos principais. Em 1992, a lei conhecida como *Further and higher education act* acabou com o sistema "binário" e permitiu que os politécnicos, se assim o quisessem, se transformassem em universidades – o que a grande maioria fez. Os mecanismos de controle a que estavam submetidos passaram por várias transformações e órgãos foram se estendendo a todo o sistema universitário. Em 1997, foram extintos os demais órgãos de avaliação e suas funções transferidas para a nova agência de avaliação do ensino superior, a QAA. Essa agência elaborou e anunciou um novo e complexo sistema de garantia da qualidade do ensino superior, que deveria estar em pleno funcionamento até o ano de 2003.

1.2 O novo sistema de garantia de qualidade

É obrigação estatutária dos Conselhos Financiadores (Higher Education Funding Councils – HEFCs) manter a qualidade acadêmica nas instituições que eles financiam. Esses Conselhos¹ delegaram à nova agência (QAA) a incumbência de coletar e divulgar informações e de implementar procedimentos adequados de garantia de qualidade. Só mantiveram sob sua direta responsabilidade a avaliação da pesquisa (RAE), que analisaremos mais adiante. A

¹ No Reino Unido, esses Conselhos são quatro: um para a Inglaterra (Higher Education Funding Council of England – HEFCE), um para Escócia (SHEFC), um para o País de Gales (HEFCW) e um para a Irlanda do Norte (DENI).

expressão *quality assurance*, que é consagrada para expressar o que nós chamamos genericamente de "sistema de avaliação", é definida pela QAA como "a totalidade dos sistemas, recursos e informações designadas a manter e a melhorar os padrões de qualidade do ensino, da pesquisa, de outras atividades acadêmicas (*scholarship*) e da experiência de aprendizagem dos alunos" (Quality..., 1998a, p. 2).

O novo *framework* procura articular os processos institucionais de avaliação interna, conduzidos pelas universidades, com quatro avaliações externas: a avaliação de áreas ou cursos (*subject review*) e a avaliação institucional (*institutional review*), conduzidas pela QAA; a avaliação das associações profissionais (*professional accreditation of vocational and professional subjects*) e a da pesquisa (*Research Assessment Exercise – RAE*), que é conduzida pelos próprios Conselhos Financiadores do Ensino Superior. As primeiras duas avaliações incorporaram, respectivamente, a avaliação da qualidade do ensino e a auditoria acadêmica.

O novo *framework* incorpora propostas importantes formuladas pelo *Dearing report* (National..., 1997) – estudo encomendado pelo Governo para fazer um diagnóstico da situação do ensino superior e apresentar propostas sobre os desenvolvimentos necessários para os próximos vinte anos. O modelo adota uma abordagem integrada que procura abarcar todos os principais aspectos do ensino superior.

Algumas características do sistema elaborado pela QAA devem ser evidenciadas. A primeira é que ele se apóia em mecanismos internos, fortalecidos pelo apoio de mecanismos externos; a segunda é que os resultados são especificados em termos de pontos de referência compartilhados; e a terceira é a quantidade de informação, clareza e transparência para o público.

1.2.1 Avaliação interna

A posição que a avaliação interna ocupa no novo *framework* merece ser evidenciada. As instituições de ensino superior estão demonstrando uma preocupação mais explícita com a questão da qualidade, seja porque devem enfrentar um mercado acadêmico cada vez

mais bem informado e competitivo; seja pela inevitável pressão que vem das avaliações externas. Por outro lado, as agências governamentais também entenderam que tais avaliações são tanto mais eficazes quanto menos intrusivas e que a estratégia mais conveniente é estimular o potencial crítico das universidades e integrar seus sistemas de controle de qualidade interna ao processo de avaliação. Por isso, há crescente interesse de ambas as partes em que sejam criados e fortalecidos mecanismos institucionais de avaliação interna, não sem antes desenvolver um trabalho para conscientizar o pessoal docente e administrativo de suas responsabilidades pessoais em assegurar que as atividades que desenvolvem sejam do mais alto padrão.

Para tanto, existem vários mecanismos de avaliação: do docente pelos alunos, de *feedbacks* estruturados sobre o desempenho docente feitos regularmente pelos pares, de outros procedimentos rotineiros de avaliação, vinculados às políticas de admissão, de renovação de contrato e de progressão na carreira. Geralmente, tais avaliações são coordenadas por uma comissão central ou por subcomissões setoriais; as decisões finais são submetidas ao senado acadêmico ou a uma instância superior vinculada à reitoria.

Pode-se afirmar que, hoje, a preocupação com o desenho e a implementação de políticas institucionais explícitas de garantia e melhoria de qualidade – o que é chamado *quality assurance* – é uma atividade que já ganhou seu espaço próprio dentro da academia e está interagindo com os setores tradicionais do afazer universitário, ligados à pesquisa, ao ensino, à extensão e à administração.

1.2.2 Os pontos de referência de qualidade

Num ensino superior de massa, necessariamente heterogêneo, já não basta garantir que os estudantes alcancem os objetivos propostos pelos programas e que os recursos públicos sejam gastos com eficiência. A questão crucial, aqui, é saber se e em que medida os resultados pretendidos e obtidos se relacionam com os padrões aceitos, com definições explícitas e consensuais de exigências a serem cumpridas e de níveis a serem alcançados. O problema dos *standards* é inevitável.



Apresentando o novo sistema de avaliação, o Diretor de Desenvolvimento da QAA, Peter Wright (1999), enfatiza que ela baseia-se em padrões de qualidade explícitos e compartilhados pelas partes interessadas. Para possibilitar sua implementação, exige-se, portanto: a definição de pontos de referência para esses padrões; um processo que garanta que se alcance os padrões especificados e a qualidade das oportunidades de aprendizagem. Esses pontos de referência são desenvolvidos em três níveis:

- em nível de sistema, pela elaboração de uma "Estrutura Nacional das Titulações Acadêmicas" (*National Qualification Framework*);
- em nível de disciplina ou curso, a partir da definição de "Padrões de Referência de Qualidade de Área" (*Subject Benchmarking Standards*);
- em nível de instituição ou programas, pelas "Especificações dos Programas" (*Programme Specifications*).

A QAA está comprometida com o desenvolvimento dessas três tarefas cruciais e desafiadoras que são os esteios da estrutura das duas grandes avaliações promovidas pela agência: a avaliação dos cursos (*subject review*) e a avaliação institucional (*institutional review*).

1.2.2.1 A estrutura nacional de titulações acadêmicas

A QAA acatou as recomendações do *Dearing Report* (National..., 1997), no sentido de definir e adotar nacionalmente uma estrutura de titulações acadêmicas, desde os cursos pós-secundários (*subdegree diplomas*) até os níveis mais elevados da pós-graduação, de forma a assegurar que os diplomas com o mesmo título sejam do mesmo nível e natureza. O *Harris Report* (Harris, 1996) já havia feito recomendação semelhante no que se refere à pós-graduação, propondo que se implementasse uma tipologia de titulações, pois é, sobretudo, nesse nível de ensino que se observa uma proliferação de tipos de cursos e de títulos acadêmicos, sem nenhuma garantia de equivalência quanto a nível, exigências e duração.

1.2.2.2 Os padrões de referência de qualidade de área

Trata-se de um grande projeto desenhado para tornar explícitas as características acadêmicas gerais dos cursos universitários no Reino Unido e os *standards* de seus graus acadêmicos.

A partir do julgamento de peritos e profissionais, ou do desempenho de organizações competidoras equivalentes, foi também recomendada a *Dearing Report* que a nova agência nacional de avaliação montasse, junto com as instituições acadêmicas, equipes de peritos para trabalhar a questão dos padrões de referência de qualidade.

A consulta feita pela QAA à academia revelou que não são poucas as preocupações quando se aceita o desafio de desenvolver padrões de referência no âmbito de cada disciplina, desde o receio de que esses *standards* acabem virando uma espécie de currículo nacional – ou que resultem em proposições vagas, sem algum efeito prático – até a consideração de que uma abordagem essencialmente disciplinar é inadequada para um número crescente de programas interdisciplinares ou ao receio de que, ao se estabelecer um limite mínimo aceitável, favorece-se o nivelamento por baixo dos padrões. Daí a cautela redobrada da agência no desenvolvimento desse trabalho. Estima-se que os *Subject Benchmarking Standards* estejam em pleno funcionamento a partir de 2002, quando cada área disciplinar disporá de padrões nacionais que servirão de parâmetros para julgar os cursos.

1.2.2.3 Especificação dos programas

Esta iniciativa visa ajudar as instituições a estabelecer, com clareza, os produtos pretendidos de seus programas. A finalidade principal não é só fornecer, de uma forma simples e direta, informações a futuros alunos e empregadores sobre os produtos resultantes do programa de estudo, mas, também, ajudar as equipes docentes a defini-los em termos de: aprendizagem dos alunos; métodos de ensino/aprendizagem; processos de avaliação que demonstrem que os resultados foram atingidos; e relação que o programa e seus elementos mantêm com a estrutura de

titulações acadêmicas (*qualification framework*). As informações contidas na Especificação deverão ser divulgadas nos prospectos de cursos, nos catálogos e na *web page* da instituição. Esta é apenas uma parte das informações que uma instituição costuma divulgar sobre seus programas. Há outras que normalmente são veiculadas por meio de documentos de diretrizes, políticas, planejamento, manuais de cursos, currículos e ementas de disciplinas. A esses documentos, a Especificação deverá referir-se, caso considerem necessários mais detalhes.

No entendimento da agência responsável, essa iniciativa é parte essencial da estratégia de ajudar o ensino superior a tornar mais explícitos os resultados da aprendizagem e de promover o debate entre os docentes sobre quais devem ser os produtos e padrões em diferentes contextos educacionais. A preocupação principal, em termos de políticas, é incentivar as instituições e as disciplinas a explicitar o que elas acreditam ser seus produtos, em termos de conhecimentos e de compreensão, de habilidades e outros atributos.

1.2.3 A avaliação de cursos

O ponto de partida dessa avaliação é constituído pela auto-avaliação do curso e, para a realização da mesma, as instituições recebem orientações detalhadas. Elas devem se referir aos propósitos amplos do curso e a seus objetivos, em termos de resultados e experiências da aprendizagem; ao perfil dos alunos, do corpo docente e aos recursos oferecidos para a aprendizagem; e à qualidade da educação, tendo em vista os propósitos e objetivos estabelecidos. As demais etapas do processo incluem a visita, o julgamento e o relatório. O elemento mais importante, que constitui a estrutura comum de cada etapa do processo de avaliação do curso, é o conjunto dos seis aspectos da oferta:

- grade curricular, conteúdo e organização;
- ensino, aprendizagem e avaliação;
- progressão dos alunos e desempenho;
- apoio e orientação aos alunos;
- recursos para aprendizagem; e
- processos de gerenciamento da qualidade e de aperfeiçoamento.

São esses seis aspectos que configuram a estrutura da auto-avaliação, da visita e, posteriormente, do relatório. Na visita, os avaliadores analisam amostras dos trabalhos dos alunos e observam atividades de ensino e aprendizagem, além de conferir os equipamentos e a infra-estrutura disponíveis, realizar encontros com alunos, ex-alunos e empregadores, e analisar a documentação relevante relativa ao curso.

Cada um dos seis aspectos da oferta é avaliado numa escala de quatro pontos, o que resulta numa pontuação máxima final de 24 pontos. O curso que ganhar dois pontos ou mais em cada um dos seis itens será considerado de "qualidade aprovada". Se receber um ponto em qualquer dos tópicos, deverá ser reavaliado dentro de um ano. Se continuar com essa nota em um ou mais itens, será classificado como de "qualidade insatisfatória" e o financiamento será suspenso em parte ou no todo. Deve-se acrescentar que, com a nova sistemática, todos os cursos são visitados e os avaliadores recebem um treinamento mais sólido.

Após cada visita, um relatório da avaliação do curso é publicado pela QAA. Tais relatórios incluem: a descrição do método de avaliação; uma declaração da escola sobre os propósitos e objetivos do curso; a grade de escores obtidos e o julgamento geral sobre a qualidade da oferta; a avaliação do ensino, comentando os seis aspectos da oferta e as conclusões alcançadas. Ao término do ciclo de avaliação de cada área, a QAA publica também um relatório-geral de área. Esses relatórios, que podem ser adquiridos ou acessados no *website* da agência,² constituem-se uma valiosa fonte de informação para potenciais candidatos a esses cursos.

Essa avaliação melhorou bastante em relação à metodologia inicial, sobretudo após a compilação do manual – *Subject Review Handbook (Quality..., 1997)* –, que oferece orientações precisas e detalhadas, tanto às instituições como aos avaliadores, no que se refere a procedimentos e critérios para julgar o que deve ser considerado ensino de qualidade.³

1.2.4 Avaliação institucional

O principal objetivo dessa avaliação é oferecer uma opinião sobre até que ponto

² Segundo a QAA, o site <http://www.qaa.ac.uk>, onde estão seus relatórios de avaliação, tanto de cursos como de instituições, recebe mais de 250 mil visitas por mês.

³ O novo *Manual de avaliação acadêmica (Quality..., 2000)*, traduzido em português e publicado pelo Inep, apresenta num único volume a descrição dos procedimentos e as orientações para as duas avaliações realizadas pela agência, a dos cursos e a das instituições.

cada instituição está cumprindo efetivamente com suas obrigações oficiais, no que se refere aos padrões acadêmicos e à qualidade dos títulos que conferem. O processo parte do pressuposto que as universidades têm políticas e procedimentos próprios de avaliação e que podem mostrar evidências de que estão funcionando e produzem bons resultados. As auditorias conferem até que ponto isso é verdade e se os métodos usados são suficientemente confiáveis para dar aos usuários as garantias necessárias.

A auditoria focaliza quatro tópicos: a estratégia adotada pela instituição para manter e melhorar a qualidade; os padrões acadêmicos; a infra-estrutura para a aprendizagem; e as comunicações. Algumas das evidências que sustentam essa avaliação podem derivar de participações anteriores dos membros da comissão, como avaliadores de cursos na mesma instituição. Nesse caso, eles têm condições de avaliar em que medida a aprendizagem dos alunos é efetivamente apoiada por providências de alcance institucional em assuntos como: apoio e orientação ao aluno e necessidades especiais de grupos, como pós-graduandos e alunos estrangeiros. Evidências de particular importância são os relatórios anteriores de avaliadores externos e as ações deflagradas pela instituição como resposta.

A QAA atua na avaliação institucional por meio de equipes formadas por dirigentes acadêmicos experientes, externos à instituição avaliada. Na visita, elas levam em conta todas as evidências que foram coletadas ao longo do ciclo de avaliação, e debatem com os responsáveis da instituição a eficácia de seu sistema acadêmico nos vários aspectos, de acordo com as situações detectadas. Se as evidências coletadas são suficientes e satisfatórias, a agência parte para a etapa do relatório. Se as evidências são insuficientes ou incompletas, os avaliadores terão que fazer investigações ulteriores. A etapa final consiste na elaboração e apresentação de um relatório que oferece um quadro geral de como a universidade ou *college* mantém sua qualidade e *standards*, destacando os pontos fortes e fracos. As instituições são solicitadas a informar, um ano após a publicação do relatório, as medidas que foram tomadas para superar os pontos fracos identificados. Esses relatórios sobre a instituição (*institutional report*) ficam disponíveis ao público em geral.

A avaliação institucional e seu respectivo relatório fornecem uma visão desprendida e analítica, que ajuda a instituição a se conhecer melhor, a estar consciente não apenas de que as coisas funcionam, mas porque funcionam. Dessa forma, os fatores que contribuíram para o sucesso no passado podem ser utilizados para garantir o sucesso de futuras inovações.

1.2.5 A avaliação da pesquisa: o *Research Assessment Exercise* (RAE)

Das avaliações que compõem o sistema britânico, a Avaliação da Pesquisa RAE é a mais antiga, tendo sido realizada pela primeira vez em 1986. Alguns aprimoramentos foram introduzidos nas edições sucessivas (1989, 1992 e 1996), mas sempre mantendo suas características fundamentais que permanecerão, inclusive, na próxima edição de 2001. Em alguns aspectos, o RAE é parecido com a avaliação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), embora substanciais diferenças devam ser assinaladas. Por exemplo, a unidade de análise do RAE são os pesquisadores "ativos" de determinado departamento, e somente uma parte selecionada de seus trabalhos é submetida à análise das comissões avaliadoras. Na avaliação da Capes, todo o conjunto de atividades acadêmicas desenvolvidas nos programas de pós-graduação pelos docentes, pesquisadores e alunos são avaliadas. Mais importante, a finalidade do RAE não é reconhecer departamentos, mas produzir uma classificação da qualidade da pesquisa nos vários departamentos, que será diretamente utilizada pelas agências financiadoras para determinar o volume de recursos a serem alocados para pesquisa.

Segundo o Higher Education Funding Council of England – HEFCE (1999), o RAE vem amadurecendo através de um processo contínuo de aprendizagem a partir dos exercícios anteriores, e procura manter um equilíbrio entre continuidade e inovação. Baseado na avaliação dos pares, dispõe de um amplo conjunto de regulamentações e procedimentos e de uma farta documentação clara e consistente sobre conceituações e processos.

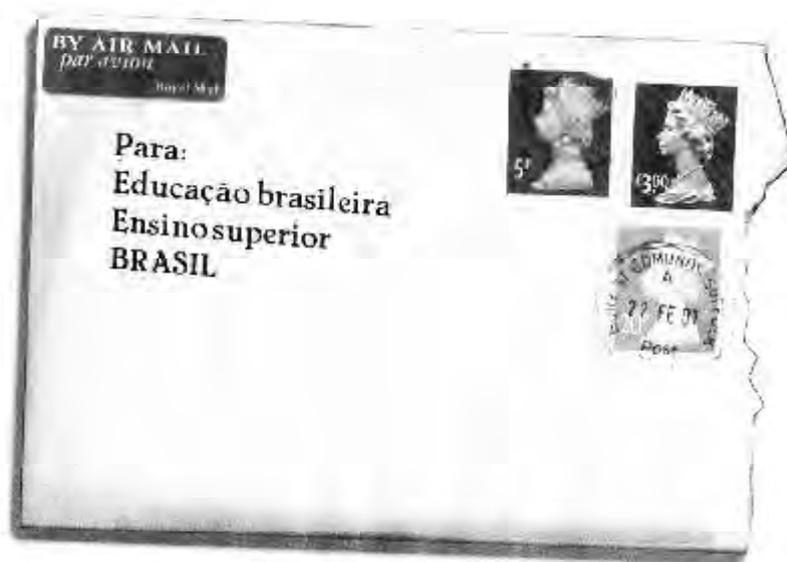
A credibilidade da metodologia, dos formatos e dos procedimentos é mantida por consultas regulares feitas pelas agências financiadoras à comunidade acadêmica sobre a forma de conduzir a avaliação da pesquisa.⁴ A credibilidade do RAE é reforçada pela transparência dos processos de tomada de decisão. Todas as decisões e os processos que levam a elas são explicados abertamente, exceto quando é necessário preservar a confidencialidade (por exemplo, posicionamentos no interior de comitês, indicação de nomes para os comitês, ou planos de pesquisa estratégica das instituições).

É importante destacar que o interesse do RAE é avaliar a qualidade da pesquisa de uma forma absoluta, independentemente do tipo, forma e localização da universidade que produz essa pesquisa.

A base de dados, objeto da análise das comissões de avaliação, é constituída por informações quantitativas e qualitativas enviadas pelo departamento, de acordo com um modelo padrão. Há um conjunto de formulários que devem ser preenchidos (de RA 1 a RA 6), que cobrem vários aspectos relativos à atividade de pesquisa desenvolvida. O RA 1 informa sobre o *staff*, a começar dos que foram selecionados como "pesquisadores ativos" – sobre os quais maiores detalhes devem ser dados –, até outras categorias de pesquisadores e docentes, *research fellows*, assistentes de pesquisa com pós-doutorado ou doutorado, assistentes, técnicos e auxiliares de pesquisa. O RA 2 se refere à produção técnica e científica. Até quatro trabalhos por pesquisador ativo – que não se restringem necessariamente a artigos publicados – podem ser informados; os itens selecionados, resultados de pesquisas, devem ser os que melhor refletem a qualidade do trabalho desenvolvido pelo pesquisador individual. Além desses quatro trabalhos, outros também podem ser relacionados, especificando sua natureza e características. O RA 3 se refere ao corpo discente: alunos de mestrado e doutorado matriculados no departamento, alunos titulados, número de bolsas de estudo e sua origem. O RA 4 informa sobre o financiamento externo obtido para pesquisa realizada, em forma de bolsas ou contratos. Os RA 5 e RA 6 são formulários abertos, nos quais o departamento pode relatar livremente, em espaço de extensão determinada, as atuais medidas que estão sendo

implementadas para promover e apoiar a pesquisa, seus planos de pesquisa para o futuro e qualquer outra evidência ou circunstância que queira apresentar às comissões. A estrutura desses formulários vem proporcionar, em certa medida, a possibilidade de uma auto-avaliação.

Também são definidas normas que regulam a forma como as informações submetidas pelas instituições são sujeitas à auditoria por parte das agências financiadoras.



2. Lições para o Brasil

Críticas ao modelo inglês de avaliação não faltam, sejam internas, por parte de grupos da academia, sejam movidas por observadores externos.

Uma crítica geral é que, com o novo *framework* proposto pela QAA em 1998 (Quality..., 1998b), o Reino Unido alcançou o máximo grau de complexificação da máquina avaliativa governamental. A Inglaterra é vista por muitos como a personificação modelar do que Neave e Vught (1991) apelidaram de "estado avaliativo". Uma de suas manifestações é a avalanche de circulares ministeriais e de decretos que, se por um lado garantem coesão e observância, por outro, impõem pesados fardos a gerentes, docentes e pesquisadores das universidades.

⁴ Um ano após a última avaliação, ocorrida em 1996, o HEFCE fez uma grande consulta à comunidade acadêmica, a associações profissionais e a outros grupos interessados, para saber se deveria haver um próximo RAE e, no caso, que formato deveria ter. Os vários temas foram desdobrados em 42 questões, acompanhadas de comentários e de indicações de possíveis mudanças (Higher..., 1997).

Dentre os observadores externos, talvez o crítico mais contundente dos novos rumos tomados pelo ensino superior britânico seja Martin Trow, da Universidade de Berkeley. Ele identifica esse conjunto de iniciativas e medidas avaliatórias como expressão de "*hard managerialism*", que seria o substituto de uma relação de confiança entre governo e universidades, confiança na capacidade das instituições de ensino superior de se governarem, de uma forma geral. Com o novo sistema, ter-se-ia atingido o limite de "falta de confiança" nos docentes e pesquisadores e de ingerência estatal no mundo acadêmico (Trow, 1997).

Há autores que observam que o sistema de garantia de qualidade como um todo faz muito mais do que monitorar; ele acaba tendo uma vida própria, que interfere, às vezes negativamente, na vida que pretende monitorar. Atkinson-Grosjean e Grosjean (2000) relatam elementos recorrentes, que emergem de vários estudos, como consequência da estratégia de avaliação utilizada no Reino Unido: a imposição de sistemas de contabilidade de desempenho para classificar docentes; privilegiar a pesquisa que atrai financiamentos; surgimento de um mercado competitivo na "compra" de pesquisadores de alta *performance*; distribuição diferenciada de encargos docentes de acordo com a maior ou menor produtividade em pesquisa, e consequente deterioração das condições de ensino; reorganização do sistema de alocação de recursos das agências com base em critérios determinados de fora da academia.

Críticas específicas também são dirigidas aos RAE. Alguns autores identificam suas operações internas com os mecanismos descritos por Foucault na análise da mecânica do poder: um "sistema disciplinar integrado" de controle e produção, com suas operações rotineiras de vigilância e avaliação que dependem de coerção e consentimento (Broadhead, Howard, 1998).

Outros descrevem esse sistema como a "taylorização" do trabalho acadêmico. Isso é obtido por meio da fragmentação em componentes, do seqüenciamento de atividades que são "operacionalizadas" em indicadores ou medidas empiricamente identificáveis e mensuráveis e passíveis de serem submetidas à análise de custo-eficiência (Dominelli, Hoogvelt, 1996, apud

Atkinson-Grosjean, Grosjean, 2000). As consequências da taylorização, segundo esses autores, seriam cargas de trabalho aumentadas, recursos retraídos, dramática diminuição do *status* dos docentes e truncamento de funções.

A existência dessas e de outras críticas não invalidam o objetivo desse trabalho, que é o de identificar aspectos positivos que poderiam ser aproveitados, com as devidas adaptações, em nosso sistema de avaliação do ensino superior. Em particular, queremos destacar dez pontos ou lições que podemos aprender com a experiência inglesa.

2.1 Primeira lição

A *primeira lição* é representada pelo esforço para construir um sistema integrado, no qual as diferentes avaliações se articulam e operam a partir de grandes diretrizes comuns, e no qual os resultados de uma avaliação se tornam insumos essenciais para outra. Assim é, por exemplo, que a avaliação dos cursos (*subject review*) providencia informações relevantes e se constitui em parte da avaliação institucional (*institutional review*). Como já observamos, até os manuais das duas avaliações já estão condensados num único volume. Além de unidade conceitual, a integração do sistema significa também uma maior economia de custos operacionais, diretos e indiretos, por parte das agências e das instituições.

Diante desse exemplo, cabe-nos questionar o grau de integração do que denominamos "Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior". O nosso conjunto de avaliações – a da Capes, a do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), a do Exame Nacional de Cursos (ENC/ "Provão") –, e a Verificação das Condições de Oferta muito pouco dialogam entre si, têm princípios, objetivos e fundamentos metodológicos próprios e estão sob a responsabilidade de diferentes órgãos do Ministério da Educação. É necessário, para marchar rumo a um sistema nacional, que seja criada, como foi na Inglaterra, uma agência única, responsável pelo sistema de avaliação? Pode ser uma saída interessante – que tem sido cogitada –, mas não é a única possível. Como todas as avaliações são conduzidas no âmbito do MEC, podem ser pensadas outras ações que visem integrar as avaliações existentes que, afinal, já alcançaram um

razoável grau de consolidação. Seja qual for a estratégia escolhida, não há dúvida de que as avaliações sairão fortalecidas, e todos os atores, envolvidos no processo, beneficiados.

2.2 Segunda lição

A *segunda lição* vem da política de informação adotada pelas agências inglesas responsáveis pela avaliação. Elas fazem um investimento considerável para ilustrar, esclarecer e divulgar seu trabalho, mediante a produção de uma série de publicações que periodicamente informam a sociedade e, em particular, o público acadêmico, sobre os desenvolvimentos do sistema e outros tópicos de interesse. Em tais publicações, que se constituem documentos de consulta e de referência obrigatória quando o tema em debate é avaliação, encontra-se praticamente tudo sobre o que está sendo feito e porque está sendo feito. Além da abundância e da clareza das informações, deve ser destacado o padrão de qualidade gráfica dessas publicações.

Essa política editorial, decidida das agências como suporte às avaliações, levou ao surgimento de uma documentação farta e detalhada em torno do sistema de avaliação britânico, constituída por manuais, catálogos, livretos, boletins, relatórios e documentos vários.⁵ O resultado dessa produção bibliográfica – criticada por alguns como excessiva, detalhista, quase que reflexo de uma espécie de obsessão normativa –, de fato, não é apenas a informação clara e correta para as partes interessadas, mas também um importante subsídio para o estudo e a pesquisa, um apoio e um incentivo para debates e trabalhos acadêmicos sobre questões relativas à avaliação do ensino superior.

A tradicional timidez e a precariedade de nossa política de informação, no que diz respeito às abordagens, metodologias e processos de avaliação, está sendo superada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). No global, ainda há certa pobreza de nossa literatura oficial sobre avaliação, tanto em termos de documentos de caráter informativo e normativo como, e, sobretudo, de caráter analítico. Este fato pode explicar, também, a falta de estímulo e o pouco

interesse dos pesquisadores em investigar questões relacionadas com políticas, métodos e impactos da avaliação.

2.3 Terceira lição

A *terceira lição* refere-se à transparência nos processos e à participação ampla da comunidade acadêmico-científica. No mundo inteiro, os governos costumam consultar, aberta ou sigilosamente, membros selecionados de instituições acadêmicas e de associações profissionais, quando se trata de promover mudanças ou de introduzir inovações em processos educacionais. Também no âmbito da avaliação, as agências governamentais não abrem mão da opinião de consultores. Trata-se, em geral, no âmbito de cada área, de um círculo restrito de consultores *ad hoc* e de comissões oficialmente constituídas. Resta uma massa enorme de *expertise* não aproveitada.

Na Inglaterra, as agências adotaram a prática louvável de realizar consultas oficiais, amplas e abertas, à comunidade, por meio de *consultation papers*. Isto acontece toda vez que devem ser tomadas grandes decisões relativas à introdução ou à manutenção (após o final de um ciclo) de novos processos ou de redefinir conceitos, métodos e procedimentos. É uma forma de "jogar aberto" em questões importantes e problemas reconhecidamente controversos, que interessam a todos, e de tomar decisões alicerçadas no mais amplo consenso possível. Conchavos, "armações", resoluções tomadas por grupos fechados ou na calada da noite não são vistas como a melhor estratégia para se chegar a decisões técnicas sólidas, politicamente viáveis e que tenham o respaldo da maioria.

A título de ilustração, podemos citar um *consultation paper* da QAA, que foi publicado em março de 1998 e distribuído a 20 mil instituições de ensino e a várias outras entidades, com dois meses de prazo para resposta.⁶

Outro exemplo é o do HEFCE, que iniciou uma primeira rodada de consultas às bases acadêmicas para a realização da avaliação da pesquisa (RAE), em novembro de 1997, com a publicação *Research Assessment Consultation*. Os resultados, junto com outros questionamentos, foram publicados, em julho de 1998, no *Research Assessment Exercise 2001: key decisions and issues for further consultation*.

⁵ Entre eles, o boletim *Higher Quality*, publicado pela Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), que veicula os documentos oficiais da agência, além de notícias sobre as iniciativas por ela promovidas.

⁶ O processo de desenvolvimento da avaliação acadêmica contou com um número de consultas sem precedentes. Mais de 80 instituições se envolveram nas experimentações dos *benchmarks*, da especificação de programa e do próprio método de avaliação. Mais de 500 indivíduos participaram de grupos de trabalho e obtiveram-se mais de duas mil respostas às consultas. Sem contar outras centenas de pessoas que participaram de eventos de consulta organizados pela agência ou por iniciativa individual de universidades (Quality..., 2000).

É importante notar que os resultados dessas amplas consultas são divulgados e formam a base da tomada de decisões. Também costumam ser tornados públicos não apenas os nomes das comissões de avaliação, mas dos componentes de grupos de trabalho ou de outras comissões que elaboram documentos preliminares para orientar as consultas e os debates.

2.4 Quarta lição

A *quarta lição* tem a ver com o respeito com que é tratada e o valor que é dado à variável "tempo". Expressões como "de última hora", "para ontem", "nova prorrogação" – ou outras similares que, em última análise, são formas disfarçadas ou conseqüências da improvisação – definitivamente não fazem parte do vocabulário das agências britânicas. Entre nós, o trato "liberal" que é dado ao tempo tem a ver com características culturais que combinam certa informalidade com liberdade e tolerância; e falhas nesse aspecto tendem a ser consideradas transgressões menores. Para os britânicos, a leviandade na programação e no uso do tempo – seu e dos outros – é sinal de falta de planejamento, de pouca seriedade profissional e até de falta de respeito pessoal. De fato, a variável "tempo" é fundamental em qualquer empreendimento, e muito mais no trato de problemas complexos e que envolvem muitas pessoas.

Por isso, a preparação das avaliações, no Reino Unido, começa com bastante antecedência. Em junho de 1999, as comissões oficiais de avaliação do RAE já estavam formadas e reunidas para discutir critérios e procedimentos que deveriam ser aplicados dois anos depois. O elemento "surpresa" não faz parte da estratégia de introdução de novas sistemáticas ou novos programas. Normalmente corre um tempo razoável entre um primeiro anúncio das possíveis medidas e sua adoção; é um período de debate e de adaptação até a efetiva implementação. Igualmente, há um tempo que deve ser respeitado entre uma avaliação e outra. A próxima avaliação da pesquisa (RAE), por exemplo, vai ocorrer após um intervalo de cinco anos da realização da última edição; por sua vez, esta havia sido realizada quatro anos após a anterior. De acordo com o novo *framework*, o ciclo completo de avaliação é de seis anos, período em que devem ser

concluídas tanto as avaliações internas, quanto as externas de cada curso e da instituição como um todo.

A mensagem é clara: trabalho de qualidade exige tempo adequado de preparação, tempo de execução e tempo de avaliação dos resultados, para que seja possível planejar convenientemente o próximo ciclo.

2.5 Quinta lição

A *quinta lição* é sobre a atenção que é dada à avaliação em si, em termos de sua validade, eficiência dos processos, impacto, e relação custo/benefício. A avaliação não se faz impunemente: ela traz conseqüências para os cursos e para as instituições; não é uma atividade barata e seu financiamento compete com os escassos recursos que as agências governamentais repassam para a pesquisa e o ensino. Se quisermos justificar tamanho investimento de esforço, tempo e dinheiro, deve haver uma preocupação explícita em saber se os critérios adotados nos revelam, efetivamente, o que queremos conhecer; se os processos são eficientes e, sobretudo, se causam um real impacto de melhoria de qualidade no ensino e na pesquisa. Em outras palavras, a qualidade da avaliação e seu impacto devem ser avaliados.

São várias as funções que os processos avaliativos desempenham. Prestar contas à sociedade, operacionalizar critérios para a alocação de recursos, justificar tomada de decisões, reconhecer e credenciar cursos e instituições são as que costumam atrair o interesse dos governos. Para a academia, entretanto, o que interessa são a produção e a transmissão do conhecimento, e a avaliação, desse ponto de vista, justifica-se à medida que estimula, de fato, a melhora do ensino e da pesquisa, encorajando e premiando as boas práticas.

Os docentes e os pesquisadores, que afinal são aqueles que viabilizam as avaliações, compondo as comissões e por elas se responsabilizando, emitindo os julgamentos e assinando os relatórios finais, devem permanecer abertos e críticos perante todo o processo, e não se limitarem a desempenhar o papel de especialistas burocratas. Cabe à academia, mais ainda do que às agências, manter sob contínuo processo de escrutínio as avaliações de que participam. É sempre atual o questionamento levantado, há quase dois mil anos, por Juvenal,

poeta satírico romano: *Quis custodiet ipsos custodes? Quem toma conta da avaliação?* Não se pode deixar de avaliar os avaliadores nem de vigiar os processos de avaliação, para evitar que venham a causar efeitos indesejados e para que não produzam os efeitos esperados. É da própria natureza dos acadêmicos – treinados na indagação e na crítica – manter essa atitude de alerta permanente, exercer o papel de *custodes* – dos pares e do sistema – ou de *critical friends*, segundo a expressão utilizada pelo QAA, ao apresentar o novo modelo de avaliação (Quality..., 1998b).

No Reino Unido, há uma profusão de estudos, publicados em livros e revistas científicas, que explicam, questionam, justificam ou rejeitam, em suma, analisam, dos ângulos mais diferentes, políticas, critérios, procedimentos e impactos das avaliações. Nossa literatura nacional sobre o tema "avaliação do ensino superior", em geral, e, em particular, sobre mecanismos de avaliação e seus impactos, ainda está em sua infância. No entanto, bons sistemas de avaliação se constroem, não se herdam nem se copiam. Sem um número maior de estudos críticos sobre os modelos que estamos utilizando e suas fundamentações teóricas, e de estudos analíticos a partir dos resultados observados, nossos debates sobre a avaliação não passarão de discussões pontuais sobre a interpretação ou aplicação deste ou daquele critério, ou sobre a coerência da pontuação atribuída a determinado curso, passando ao largo de efetivas contribuições ao aprimoramento do sistema.

2.6 Sexta lição

A sexta lição diz respeito à seleção e treinamento dos avaliadores. Como as avaliações são baseadas na "revisão dos pares", é fundamental que as pessoas escolhidas tenham capacidade e condições de desempenhar seu papel atendendo às expectativas nelas depositadas. O fato de ser "par" e de ser "externo" não garante, *per se*, a realização de um trabalho de qualidade. Os ingleses têm clara consciência disso pela longa experiência com o sistema de *external examiners*, que se propõe garantir níveis equivalentes de qualidade nas instituições britânicas, e com o antigo sistema de inspeção nos politécnicos – os



Her Majesty's Inspectors – que investigavam e relatavam sobre a qualidade de ensino lá oferecida.

Apesar da grande aceitação do modelo de *peer review* e do amplo espectro de sua utilização, há dois tipos de críticas recorrentes na literatura, com relação às avaliações por pares: o primeiro se refere ao próprio modelo, à sua eficiência, eficácia e até à sua validade (ver, por exemplo, Roy, 1984; Garfield, 1986); o segundo grupo de críticas se refere à competência, imparcialidade e desinteresse dos pares no desempenho dessa função. O fato é que os cientistas não deixam, por serem "pares", de ter interesses e de competir, diretamente ou indiretamente, por prestígio e recursos, devido a suas afiliações institucionais, disciplinares ou de história pessoal. A conclusão é que as decisões a que chegam as comissões avaliadoras, por mais articulada que seja a lógica do "discurso científico" desenvolvido no seu interior, são inscritas e moldadas por um contexto maior de negociação do qual não podem escapar. Assim, o consenso alcançado é, na melhor das hipóteses, resultado de um sutil e imperceptível jogo de poder, tanto mais delicado quanto maior o impacto político que os resultados venham a ter, como é o caso das avaliações de cursos e de instituições.

Como não há solução para esse problema – e não há alternativas válidas à revisão pelos pares –, só resta redobrar os cuidados na calibragem fina do processo. Entregar simplesmente a avaliação ao jogo da *peer review* significa aceitar o risco de incorrer em falhas impossíveis sequer de serem identificadas. A única saída que

resta é a adoção de procedimentos sistemáticos de controle na seleção dos pares, no acompanhamento e na avaliação de sua atuação.

Por isso, a QAA decidiu montar um quadro de avaliadores oficiais, credenciados pela agência e submetidos a treinamento específico. É deste quadro que são extraídos os membros das várias comissões. São exigidas características diferentes para os avaliadores de cursos, que devem ser especialistas da área, e para os avaliadores da instituição como um todo, que devem ser acadêmicos seniores, que já ocuparam altos postos administrativos em instituições de ensino superior. Aos avaliadores são dadas orientações importantes, como as contidas no *Manual de avaliação*, que traz definições de conceitos, explicações detalhadas sobre a metodologia e os procedimentos e sugestões sobre como planejar as visitas. Além disso, o trabalho de cada comissão, no caso do RAE, é acompanhado de perto por técnicos da própria agência (ou por ela indicados), que participam de todas as reuniões, secretariam os trabalhos e dão o suporte necessário ao coordenador da comissão. Vale enfatizar, finalmente, que os serviços profissionais dos avaliadores são remunerados pelas agências, e aqueles que não apresentam um desempenho satisfatório são eliminados do quadro.

Tais mecanismos de controle e apoio não podem ser interpretados como falta de confiança nas pessoas ou no processo, mas como recursos para resguardar a credibilidade da avaliação, que poderia ser atingida pelo descaso, açodamento, levandade ou arrogância de alguns. Treinamentos regulares, subsídios – como manuais –, maior acompanhamento e avaliação, longe de serem medidas abusivas, poderão contribuir para reduzir o repertório de anedotas envolvendo, sobretudo, consultores *ad hoc* pretensiosos que, investidos da autoridade de representantes de agências governamentais, adotam atitudes inconvenientes ou extrapolam suas competências.⁷ O cientista brilhante, que exerce amadoristicamente o papel de consultor, inspetor ou juiz, não presta um bom serviço nem às agências nem à comunidade acadêmica. Pares que atuam dentro de um sistema de avaliação complexo devem, necessariamente, ser treinados e selecionados; devem desenvolver competências e habilidades que lhes permitam

atuar como profissionais e não como diletantes.

2.7 Sétima lição

A *sétima lição* diz respeito à flexibilização e à disposição para a mudança. Visto que o ensino superior está passando por rápidas e profundas alterações, que o mercado de trabalho para graduados é dinâmico e que a avaliação do ensino superior é uma área ainda recente, os processos avaliativos devem ser encarados, em certa medida, como experimentais. Isto é, devem ser testados, avaliados e, sempre que necessário, modificados ou substituídos. Esse estado de alerta permanente nada tem a ver com experimentalismo inconseqüente, com insegurança ou incompetência quanto ao uso de metodologias ou à implementação de políticas de avaliação. Nessa área, todos são aprendizes: instituições, órgãos acadêmicos e agências governamentais. Atitude inteligente e cautelosa é a de autocrítica, embora não seja fácil rever posições e refazer caminhos.

O Reino Unido é um exemplo ímpar de determinação e de coragem: nos últimos dez anos, idéias, procedimentos, conselhos e organismos se sucederam e se atropelaram numa busca incansável dos processos e métodos mais adequados para a implementação de um sistema de avaliação cada vez mais eficiente e completo. O exemplo máximo dessa busca permanente é a comissão independente, criada pelo HEFCE, para pensar o futuro da avaliação da pesquisa. Enquanto o RAE 2001 ainda está sendo preparado, essa comissão já estuda se o RAE deverá ter continuidade em 2006, ou se deverá ser substituído por outro tipo de avaliação.

Essa lição de abertura e de busca questiona o conservadorismo defendido em nome da prudência, mas que é também receio de inovar para não ter que refazer caminhos, para evitar oposições e o risco de fracasso. Uma atitude crítica em relação aos sistemas que ajudamos a construir e que contribuimos para manter é saudável. Modelos de avaliação não são monumentos sagrados e intocáveis; são marcos de uma caminhada, que ensinam lições e apontam para novas direções. Nem iconoclastismo nem fetichismo. Num contexto de mudanças muito rápidas, como as que estamos assistindo, conservadorismo, em avaliação, já é anacronismo.

⁷ Apenas, como exemplo, num recente seminário, um pró-reitor citava algumas das "exigências absurdas" feitas por consultores, entre elas: construir 11 salas de aula; aumentar o salário dos professores da instituição; extinguir ou mudar determinada linha de pesquisa – por sinal, mantida pelo professor mais produtivo e de maior renome do departamento. Ou apreciações descabidas e delirantes do tipo: "Para mim, doutorado só vale se feito nos Estados Unidos".

2.8 Oitava lição

A oitava lição vem da ênfase que é posta sobre os produtos e não apenas sobre os processos. O trabalho com as "especificações dos programas" e com o *subject benchmarking* reflete essa preocupação. A idéia é que não basta contentar os padrões e as exigências da cultura acadêmica, mas importa averiguar se e em que medida programas e cursos atendem às necessidades da sociedade. Em outras palavras, qualidade tem a ver com o "produto" que sai das instituições de ensino superior, a adequação de seu formato e a capacidade de atender às demandas do mundo circunstante. São evidentes os limites de abordagens puramente quantitativas, que se utilizam de indicadores, tais como: número de mestres e doutores, de salas, de títulos na biblioteca, de computadores; e também dos limites das medidas de processo: participação dos docentes nos vários tipos de atividades, fluxo de alunos, relação das disciplinas com linhas de pesquisa e projetos, envolvimento dos alunos em projetos de pesquisa, tempo de titulação, relação orientando/orientador e outros indicadores similares. Inferir níveis de qualidade da educação a partir do volume de recursos disponíveis é fazer uma ilação perigosa. Conferir se instituições e cursos adotam procedimentos considerados corretos, em medidas e proporções supostamente ideais, tampouco oferece maiores garantias de uma educação de boa qualidade.

Com efeito, a importância de avaliar se o produto, ou seja, a qualidade da aprendizagem do aluno e o tipo de profissional que sai das universidades se ajustam ao esperado não é uma idéia nova. A novidade está na decisão de implementá-la. A maior dificuldade em que essa concepção de avaliação sempre esbarrou foi da falta de metodologias adequadas e de fácil implementação, além da natural resistência de abandonar metodologias que já se dominam e que não deixam de ter alguma utilidade. O novo *framework* britânico aceitou o desafio e partiu para o árduo e perigoso caminho de especificar os produtos esperados dos vários tipos de cursos e de definir *standards* de ensino e aprendizagem.

Qual a aprendizagem esperada e adquirida por nossos egressos do ensino superior? Qual o seu desempenho no

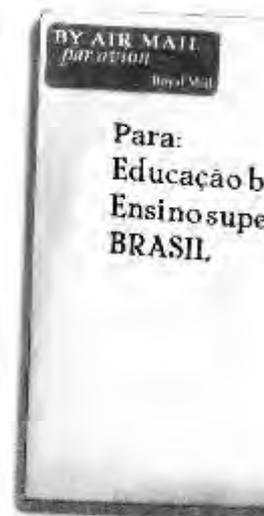
mercado de trabalho? O que fazem nossos mestres e doutores? Como é avaliada sua atuação na carreira acadêmica? Como os empregadores avaliam seu desempenho profissional? Essas são questões fundamentais que não podem ser ignoradas, quando se fala em qualidade do ensino superior.

2.9 Nona lição

A nona lição é sobre a conveniência de se fazer uma clara distinção entre avaliação do ensino e avaliação da pesquisa. No Reino Unido, a QAA responde pelas avaliações dos cursos e das instituições, sobretudo no que se refere às condições de ensino e aprendizagem, e o HEFCE é o responsável pela avaliação da pesquisa. Ensino e pesquisa são atividades desenvolvidas tanto na graduação como na pós-graduação, embora em volume e com ênfase diferente. Mas, por tratar-se de atividades com características claramente distintas, é óbvio supor que os processos de avaliação também devam ser distintos. Em suma, é mais conveniente, em avaliação, fazer o corte entre ensino e pesquisa do que entre graduação e pós-graduação, como ocorre no caso brasileiro.

Malgrado a afirmação do princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa no ensino superior brasileiro, nossos sistemas de avaliação acabam não avaliando a pesquisa na graduação nem o ensino na pós-graduação. De fato, nem o Provão, nem a Avaliação das Condições de Oferta, nem a avaliação da Capes se importam com a dimensão da pesquisa na graduação – quanto menos com a sua qualidade. Por outro lado, a qualidade do ensino e da aprendizagem na pós-graduação, importante, sobretudo, nos mestrados, passa ao largo da avaliação da Capes e está fora dos objetivos das demais avaliações. A conclusão é que não temos informações sistematizadas sobre a pesquisa desenvolvida no ensino superior fora dos programas de pós-graduação, e sabemos pouquíssimo sobre a qualidade do ensino na pós-graduação.

Temos explicações históricas e estruturais para explicar o corte dado pelo nosso "sistema" de avaliação, mas não explicações lógicas. Deveria a avaliação da Capes deixar de lado as questões relativas à grade curricular e à distribuição das atividades docentes – itens, aliás, que costumam ter uma ponderação moderada – e se concentrar na



avaliação da pesquisa da instituição como um todo, tomando como unidade de análise os departamentos ou os grupos de pesquisa, tal como conceituados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)? Deveriam as Comissões de Especialistas verificar as condições de ensino e aprendizagem também nos cursos de mestrado? Certamente é mais fácil encontrar *experts* capazes de avaliar a pesquisa, onde quer que ela se desenvolva, e *experts* que sabem avaliar currículos e processos didáticos, do que encontrar consultores versáteis, a ponto de julgar igualmente bem, numa mesma rodada de avaliação, os dois tipos de atividade.

A lição é que, em avaliação, pesquisa e ensino podem receber um tratamento melhor, se considerados separadamente. Evita-se, dessa forma, o primado de uma sobre o outro, pois ambos são importantes: boa pesquisa na graduação e bom ensino na pós-graduação. Notadamente nos mestrados, é fundamental avaliar a qualidade da experiência de ensino e aprendizagem vivenciada no curso, tanto pelo *master* preparado para dominar uma dada profissão, como pelo *magister*, formado na arte e técnica da transmissão do conhecimento.

2.10 Décima lição

A *décima lição* se refere à importância de utilizar processos de avaliação interna.

Na formulação do novo *framework*, a idéia da importância dos mecanismos de controle desenvolvidos e operados no meio acadêmico – vista com certa desconfiança em anos anteriores – é resgatada, mesmo sem abandonar o rigor do controle exigido pela *accountability*, para que a sociedade mantenha a certeza de que na universidade os padrões de qualidade do ensino e da pesquisa são preservados e melhorados. A auto-avaliação tornou-se parte integrante da avaliação.

Segundo o *Manual de avaliação acadêmica* da QAA, "o documento de auto-avaliação é a parte central do processo de avaliação". A agência exige a implantação de mecanismos de avaliação interna nas instituições e procura trabalhar com um ciclo de atividades que articulem e combinem os processos de avaliação externa com os de avaliação interna.

É difícil sustentar a validade da avaliação de um departamento ou de uma instituição universitária que não conta com a colaboração dos acadêmicos. Afinal, só eles podem garantir a lealdade ao espírito acadêmico de buscar a verdade com desinteresse e de manter o compromisso com a qualidade. Sem essas atitudes, as avaliações externas não têm sustentação, não passando de meros controles burocráticos; com elas, as avaliações internas são as que realmente contam. Por isso, no Reino Unido, já se foi o tempo em que era necessário juntar numa sala, por ocasião da visita, toda a documentação disponível na instituição para que os avaliadores externos pudessem fazer suas avaliações, sem precisar levar em conta as análises elaboradas internamente. A avaliação interna tem um espaço próprio que é insubstituível e deve ser reconhecido.

Uma "avaliação nacional" não pode ser pensada apenas como uma atividade que depende basicamente da iniciativa e do esforço do governo. Modalidades paralelas e complementares que envolvam a participação de docentes, pesquisadores, administradores e alunos conferem a tal avaliação mais credibilidade e mais validade, tornando-a verdadeiramente "nacional". Uma política de avaliação perspicaz procura ganhar a adesão e a colaboração de todos os setores interessados, promover a participação, os debates abertos – não confrontos – , a busca de negociação e as parcerias.



3. Considerações finais

O ensino superior está vivendo um momento que não tem precedentes na história, pelas dimensões das mudanças que estão ocorrendo e pela extensão com que estão ocorrendo. O ensino superior de massa, a autonomia universitária, a diversificação e a flexibilização de cursos, o maior diálogo com o mercado, o financiamento da educação, a presença do setor privado, são questões igualmente debatidas nos países desenvolvidos e nos emergentes, no Velho e no Novo Mundo. A avaliação do ensino superior foi emergindo como um tópico que despertou, de forma particular, o interesse dos governos, pois é vista como um meio de se defender da virulência das mudanças: um instrumento indispensável para redesenhar políticas, para manter competitiva a qualidade da oferta, para alocar recursos, para garantir a credibilidade do sistema de ensino superior e ganhar o apoio dos vários setores da sociedade.

Hoje não é mais questionado se deve-se ter sistemas de avaliação; debate-se como eles devem ser estruturados e como devem funcionar. Mas não há respostas absolutamente certas ou erradas para tais questões. Há iniciativas que parecem

bem-sucedidas, há modelos e práticas considerados ideais e que são imitados por outros. Em suma, há experiências diferentes; a maioria, jovens; muitas ainda em construção. Mas há questões que teimosamente permanecem polêmicas e, apesar dos inegáveis avanços na área, continuam a dividir as opiniões dos *experts*. Em avaliação, como em todo empenhimento humano, não há questões definitivamente fechadas.

O sistema de avaliação inglês, apesar das inúmeras prescrições, conceituações e definições de procedimentos, é um sistema jovem, ainda em construção. A expectativa é de que todos os seus programas estejam em pleno funcionamento até 2002. No entanto, acumulou, em sete ou oito anos, um volume considerável e diversificado de experiências, que sucessivamente foram corrigidas, mudadas, substituídas. Ninguém põe a mão no fogo, apostando que o *framework* funcione, daqui a cinco anos, tal como foi concebido. Isso não seria nenhum fracasso. Caso aconteça, seria esta mais uma lição que podemos extrair da experiência inglesa, que tanto esforço e empenho colocou na implantação desse sistema: é à dinâmica e às exigências da avaliação que as agências avaliadoras devem se adaptar, e não a avaliação às estruturas montadas pelas agências.

Referências bibliográficas

- ALDERMAN, Geoffrey. *Audit, assessment and academic autonomy in higher education in the United Kingdom: an institutional perspective*. London, 1999. (Mimeogr.).
- ATKINSON-GROSJEAN, Janet; GROSJEAN, Garnet. The use of performance models in higher education: a comparative international review. *Education Policy Analysis Archives* [online], v. 8, n. 30, 2000. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n30.html>>.
- BROADHEAD, Lee-Anne; HOWARD, Sean. "The art of punishing": the research assessment exercise and the ritualisation of power in higher education. *Educational Policy Analysis Archives* [online], v. 6, n. 8. p. 1-12, 1998. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v6n8.html>>.
- COWEN, Robert (Ed.). *The evaluation of higher education systems*. London: Kogan Page, 1996.
- DOMINELLI, L.; HOOVELT, A. Globalization, contract government and the taylorization of intellectual labour in academia. *Studies in Political Economy*, Ottawa, n. 49, p. 71-100, Spring 1996.

- GARFIELD, E. Refereeing and peer review: part 1: opinion and conjecture on the effectiveness of refereeing. *Current Contents*, Woodbury, v. 31, p. 3-11, 4 Aug. 1986.
- HARRIS, M. *Review of postgraduate education*. London: Higher Education Funding Councils of England, 1996. (Conhecido como "Harris Report").
- HIGHER EDUCATION FUNDING COUNCIL OF ENGLAND. *Research Assessment: consultation*. London, 1997. (Reference RAE 2/97).
- _____. *Research Assessment Exercise 2001: key decisions and issues for further consultation*. London, 1998. (Reference RAE 1/98).
- _____. *Research Assessment Exercise 2001: guidance on submissions*. London, 1999. (Reference RAE 2/99).
- KELLS, H. R. Building a national evaluation system for higher education: lessons from diverse settings. *Higher Education in Europe*, Bucharest, v. 20, n. 1/2, 1995.
- NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION. *Higher education in the learning society, report of the National Committee*. Norwich: HMSO, 1997. (Conhecido como "Dearing Report").
- NEAVE, G.; VUGTH, F. van. *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press, 1991.
- QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION – QAAHE. *Subject review handbook*. October 1998 to September 2000. Bristol: QAA, 1997. (Reference QAA 1/97).
- _____. *Quality assurance in UK higher education: a brief guide*. Gloucester: QAAHE, 1998a.
- _____. *Quality assurance: a new approach*. *Higher Quality*, London, n. 4, 1998b.
- _____. *Manual de avaliação acadêmica*. Tradução de Beatriz Lobo da Costa. Brasília: Inep, 2000.
- _____. *Academic review: working with the grain*. *Higher Quality*, London, n. 7, Apr. 2000.
- ROY, R. Alternatives to review by peers: a contribution to the Theory of Scientific Choice. *Minerva*, London, v. 22, p. 316-328, 1984.
- TROW, Martin. Managerialism and the academic profession: the case of England. In: RODRIGUES, Paulo dos Santos et al. (Org.). *A universidade e a pesquisa: o público e o privado*. Rio de Janeiro: ICB/UFRJ, 1997. p. 209-243.
- VROEIJENSTIJN, A. I. *Melhoria e responsabilização: navegando entre Cila e Caríbdis: manual de avaliação externa da qualidade no ensino superior*. Brasília: Crub, 1996.
- WRIGHT, Peter. *The new QAA model for quality assurance*. London, 1999. (Apresentado no Seminário Consultation on Qualifications Frameworks. Postgraduate Qualifications, University of Westminster, London, 22 Jan. 1999).

Recebido em 8 de setembro de 2000.

Fernando Spagnolo, pós-doutor em Avaliação do Ensino Superior pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres e pelo Center for Studies in Higher Education, da Universidade da Califórnia, Berkeley, é professor de Metodologia da Pesquisa e

Avaliação em Educação, do mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), e analista sênior de Ciência e Tecnologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), onde atua na Diretoria de Avaliação.

Abstract

Quality assurance in higher education, a major commitment of the current administration of the Brazilian Ministry of Education, is increasingly being placed on the agenda in most of the countries of the world. As this is a relatively new and highly controversial issue, a common strategy is to scrutinize the experience of others and adapt and adopt what seems to be of interest. The British quality assurance system, formulated by the Quality Assurance Agency (the QAA, created in 1997), is often cited for its comprehensiveness and sophistication. Besides promoting internal evaluation by the institutions of higher education themselves and its integration with external evaluation by the agency "Subject Review" and "Institutional Review", the QAA has taken up the challenge of defining "reference points for quality". Through programmes such as the "National Qualifications Framework", "Subject Benchmarking" and "Programme Specification", the QAA intends to define, in an explicit and consensual way, the standards and demands to be met by students and institutions in different subjects and at different levels. From assessment of this experience, which is already at an advanced stage of execution, lessons are being learned to better integrate and strengthen the Brazilian system of quality assurance in higher education.

Keywords: quality assurance; higher education; United Kingdom.

A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação — 2000-2001*

Carlos Eduardo Moreno
Sampaio
João Vicente Pereira
Liliane Oliveira Brant
Vanessa Néspoli

Palavras-chave: ensino fundamental; matrícula; Programa Nacional do Livro Didático.



Ilustração: Ivan Sória Fernandez

* Este trabalho traz os resultados do estudo realizado em maio de 2000, pela Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Seec) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), que teve como objetivo estimar o comportamento da matrícula no ensino fundamental para o ano de 2001.



Com o objetivo de subsidiar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apresenta uma análise do comportamento histórico da matrícula no ensino fundamental regular e calcula estimativas para os anos de 2000 e 2001, na rede pública, por série, para cada uma das 27 unidades da Federação. Foi adotada a metodologia de fluxo escolar, considerando o modelo proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), com as adaptações pertinentes ao caso brasileiro e a incorporação de formas de correção e ajustes dos dados sugeridos pelo professor Ruben Klein.

Introdução

Nos últimos três anos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), através da Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Seec), vem acompanhando o comportamento da matrícula no ensino fundamental com o objetivo de subsidiar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O quantitativo de exemplares a ser adquirido é estabelecido com base nas projeções

de crescimento das matrículas. Este é, portanto, o objetivo principal do trabalho aqui apresentado, ou seja, estimar o comportamento da matrícula, por série e rede de ensino, para cada uma das 27 unidades da Federação.

Toda análise do sistema educacional brasileiro, notadamente as que envolvem a aplicação de vultosos montantes de recursos financeiros, como o PNLD, deve considerar que este sistema tem um perfil extremamente descentralizado que se desenvolveu, historicamente, sob a responsabilidade direta de Estados e municípios. Paralelamente, deve-se considerar a grande heterogeneidade dessas redes, refletindo, de um lado, as desigualdades regionais e intra-regionais e, de outro, o elevado nível de autonomia dos mesmos. O Brasil tem hoje 26 sistemas estaduais e 5.507 sistemas municipais de ensino, além do sistema educacional do Distrito Federal.

Neste contexto, a função do governo federal é redistributiva e supletiva, de forma a garantir igualdade de oportunidades e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante ações como as do PNLD.

Na primeira parte do trabalho, discutimos os principais pontos que influenciam o estoque de matrícula; na segunda, descrevemos a metodologia de Fluxo Escolar utilizada nas estimativas; na terceira, apresentamos uma análise descritiva da situação educacional, para o Brasil e grandes regiões, com enfoque no ensino fundamental, objetivando mostrar a evolução histórica de algumas estatísticas e indicadores, elementos fundamentais na avaliação das políticas e desempenho dos sistemas educacionais; na quarta parte, como uma contribuição adicional ao FNDE, fazemos uma avaliação da dinâmica e variabilidade da matrícula entre os anos de 1998 e 1999, tendo como unidade de referência as escolas do País; e finalmente na quinta parte, nos anexos, são apresentados os resultados das estimativas da matrícula na rede pública do ensino fundamental por unidade da Federação.

Alguns aspectos que influenciam o estoque de matrícula no ensino fundamental

Antes de iniciarmos a abordagem direta ao modelo para estimar a matrícula, vamos discutir o comportamento da matrícula

no ensino fundamental nos últimos 30 anos e as tendências atuais, considerando alguns aspectos que estão atuando diretamente no volume desta matrícula.

A evolução da matrícula e o fluxo entre séries

Na segunda metade da década de 90, o Sistema Educacional Brasileiro iniciou um verdadeiro processo de transformação, em que diversos programas foram implementados pelo governo federal visando promover uma mudança de rumo da educação nacional. Nas décadas de 70 e 80 (Tabela 1), buscava-se a universalização do ensino com prioridade na construção de prédios escolares. Naquela época, para

muitos analistas, esta política se justificava tendo em vista o contingente elevado da população fora da escola, notadamente no ensino fundamental. Para se ter uma idéia do esforço que foi feito naquele período, basta observar que em 1970 a taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais era de 33,6%, e, em 1997, este percentual caiu para 14,7%. Cabe salientar, entretanto, que a maior parte deste contingente se concentra nas idades mais avançadas (Tabela 2). É importante observar que a participação da rede pública foi decisiva para esta mudança. Pela Tabela 1 vemos que a rede pública cresceu 123,5% entre 1971 e 1999, enquanto a rede privada teve um aumento de 36,6% no mesmo período, passando de uma participação de 14,1% em 1971 para 9,1% em 1999.

Tabela 1 – Evolução das matrículas no ensino fundamental, por dependência administrativa – Brasil 1971-1999

Anos	Total	Dependência administrativa						
		Pública					Privada	%
		Total	%	Federal	Estadual	Municipal		
1971	17.086.093	14.687.179	85,9	127.930	10.028.518	4.510.731	2.398.914	14,1
1980	22.598.254	19.700.180	87,2	169.338	11.928.315	7.602.527	2.898.074	12,8
1991	29.203.724	25.585.712	87,6	95.536	16.718.816	8.773.360	3.618.012	12,4
1995	32.543.968	28.752.549	88,3	91.330	18.175.169	10.546.050	3.791.419	11,7
1998	35.792.554	32.409.205	90,5	29.181	17.266.385	15.113.659	3.383.349	9,5
1999	36.059.742	32.782.395	90,9	28.571	16.589.455	16.184.369	3.277.347	9,1
Variação 1971/1999	111,3	123,5		-77,7	65,4	258,4	36,6	

Fonte: MEC/INEP/IBGE

Tabela 2 – Evolução da taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais por grupos de idade – Brasil 1970-1997

Anos	Total	Grupos de idade (em anos)					
		15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 ou mais
1970	33,6	24,3	26,5	29,9	32,9	38,5	46,4
1980	25,4	16,5	15,8	18,0	24,0	30,8	43,9
1991	20,1	12,1	12,2	12,7	15,3	23,8	38,3
1995*	16,6	6,8	7,5	9,3	11,0	16,7	32,7
1997*	14,7	5,7	7,1	8,6	10,2	15,2	31,6

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1970, 1980 e 1991 - Fimad 1995 e 1997

* Exclusivo a população residente no Distrito Federal, Acre, Amazonas, Mato Grosso do Sul e Amapá.

O ensino fundamental, até a promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), era um sistema seriado de oito anos de duração, tendo como idade adequada para ingresso 7 anos. Portanto, idealmente, o aluno deveria concluí-lo aos 14 anos. Esta população-alvo tinha uma taxa de atendimento escolar de 67,1% em 1970, chegando, em 1998 a 95,8%. Naquela oportunidade, não se tinha um diagnóstico preciso sobre a progressão dos alunos nas séries do ensino fundamental e, desta forma,

muitos fenômenos que se consolidavam não foram diagnosticados. Um desses fenômenos era o correto conhecimento das taxas de transição de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão). Com o interesse de alguns pesquisadores,¹ a sociedade brasileira pôde tomar conhecimento de quão perverso era o tratamento dado aos alunos, sobretudo nas primeiras séries. Costa Ribeiro usou o termo "pedagogia da repetência" para justificar a impressionante taxa de repetência na 1ª série do ensino fundamental, que era de 58% em 1981 (Tabela 3).

Tabela 3 – Taxas de transição entre séries no ensino fundamental Brasil 1981-1997

Taxas de transição ano	Total	Séries (%)							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Repetência									
1981	55,3	58,0	28,2	21,7	17,9	32,8	29,0	28,2	19,7
1990	33,5	47,9	35,1	24,8	21,1	37,8	31,3	27,3	21,0
1997	23,4	40,3	24,0	17,5	14,4	25,9	19,4	16,4	13,4
Promoção									
1981	57,5	40,0	65,2	69,0	67,9	55,0	80,7	65,4	65,3
1990	60,2	51,1	60,3	68,3	67,5	52,2	59,1	64,6	65,8
1997	72,7	68,7	73,6	79,3	80,0	67,5	73,2	78,7	78,2
Evasão									
1981	7,2	2,0	6,6	9,3	14,2	12,4	10,3	9,4	15,0
1990	6,2	1,0	1,6	6,9	11,4	10,0	9,6	8,1	13,1
1997	3,9	1,0	2,5	3,2	5,6	6,7	7,4	1,9	8,4

(Fonte: YLDB, nep/Sistema Censo Escolar).

Com a grande cobertura do sistema, o foco de atenção nesses últimos anos passou a ser a melhoria da qualidade do ensino e a tentativa de redução dessas taxas. Veja a dimensão do problema: em 1998, estimamos que 95,8% da população de 7 a 14 anos estudavam e 95,3% estudavam no ensino fundamental. O que impressiona é que havia um contingente de

mais de 35 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental (7 milhões a mais que a suposta população-alvo). A coorte de 7 anos em 1998 era de 3,2 milhões² de pessoas e na 1ª série havia mais de 7 milhões de matrículas, mais de duas vezes o tamanho da coorte. Em 1999 este quadro apresenta sinais de melhoria (Tabela 4).

Tabela 4 – Distribuição da matrícula por idade na 1ª série do ensino fundamental Brasil 1991-1999

Ano	Total	Idade (em anos)									
		Menos de 7	7	8	9	10	11	12	13	14	Mais de 14
1991	6.046.787	627.470	1.823.713	1.146.708	769.973	554.470	384.362	268.921	178.332	112.458	179.380
	100%	10,4%	30,2%	19,0%	12,7%	9,2%	6,4%	4,4%	2,9%	1,9%	3,0%
1998	7.079.742	442.529	2.257.871	1.678.152	769.416	522.150	359.225	261.669	194.818	140.197	458.731
	100%	6,3%	31,9%	23,7%	10,9%	7,4%	5,1%	3,7%	2,8%	2,0%	6,4%
1999	6.596.785	559.591	2.392.834	1.534.005	618.270	392.639	267.695	185.904	133.418	90.947	412.032
	100%	8,5%	36,3%	23,3%	9,4%	6,0%	4,1%	2,8%	2,0%	1,5%	6,2%
Variação 1998/1999	-6,8%	26,5%	6,0%	-8,6%	-18,6%	-24,8%	-25,5%	-29,0%	-31,5%	-28,7%	-8,2%

(Fonte: IBGE/INEP).

¹ Sérgio Costa Ribeiro, Ruben Klein, Philip Fletcher e João Batista Gomes Neto.

² Projeções preliminares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



Klein mostrou nas simulações de fluxo escolar, utilizando os dados dos Censos Escolares do Inep, que a taxa de evasão no Brasil, especialmente nas primeiras séries, é muito baixa (próximas de 1% na 1ª série), o que nos dá uma informação muito valiosa: apesar dos altos índices de reprovação, os estudantes continuam na escola. Não vamos abordar aqui as questões que explicam esta permanência, mas apenas as suas conseqüências, ou seja, trazem um inchaço no sistema e evidentemente aumentam os custos de sua manutenção, tendo em vista que o aluno demora muito mais de oito anos para concluir o ensino fundamental. Se temos taxas de atendimento próximas às de países como Austrália (96,6%), Coréia (92,3%), Suécia

(96,1%) e Dinamarca (96,7%),³ surge uma pergunta: por que a matrícula no ensino fundamental ainda experimenta uma taxa de crescimento tão alta, quando deveria estar estabilizada, ou mesmo em queda como ocorre no Estado de São Paulo em quatro anos consecutivos? Uma das respostas está na elevada taxa de repetência dos alunos (Tabela 5). Isso pode ser observado analisando diversos indicadores como as taxas de transição de fluxo escolar, de rendimento e de distorção idade/série (Tabelas 3, 5 e 6). A partir de 1999 a tendência histórica de crescimento da matrícula apresenta sinais claros de mudança, especialmente quando analisada em ciclos (1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série).

Tabela 5 – Taxas agregadas de rendimento escolar no ensino fundamental Brasil 1996-1998

Brasil e Regiões	Aprovação (%)			Reprovação (%)			Abandona (%)		
	1996	1997	1998	1996	1997	1998	1996	1997	1998
Brasil	71,8	76,0	78,3	13,9	11,2	9,7	14,3	12,8	12,0
Norte	60,9	64,4	67,9	18,4	16,2	14,5	20,7	19,4	17,7
Nordeste	61,8	65,8	69,8	17,0	15,0	13,2	21,2	19,2	17,0
Sudeste	80,9	86,3	87,8	10,0	6,5	5,0	9,1	7,2	7,2
Sul	76,8	81,2	82,6	14,7	11,4	10,3	8,5	7,4	7,1
Centro-Oeste	69,2	72,6	75,6	14,5	12,3	10,2	16,4	15,1	14,3

Fonte: VEC/Inep/Escol.

Diante da conclusão de uma grande cobertura, uma campanha nacional⁴ foi desencadeada para tentar atingir aquele contingente que ainda estava fora da escola. Sabe-se que nesta parcela da população a dificuldade de incorporá-la é muito maior. Seguramente é um contingente extremamente pobre, muitas vezes em situação de risco, sofrendo algum tipo

de exploração, e, por isso, a campanha deve ser permanente. Medidas complementares já estão sendo adotadas, como o programa de "Garantia de Renda Mínima",⁵ onde se remunera as famílias de baixa renda quando todos os seus membros na faixa etária de 7 a 14 anos estão efetivamente matriculados e freqüentando escola.

³ Taxas de Atendimento de 5 a 14 anos (Instituto..., 1998).

⁴ Programa "Toda Criança na Escola".

⁵ Instituído pela Lei nº 9.533 de 1997 e regulamentado pelo Decreto no 3.117, de 13 de julho de 1999.

Tabela 6 – Taxas de distorção idade/série no ensino fundamental – Brasil 1996/1999

Brasil e Regiões	Total	Séries							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Brasil									
1996	47,0	40,0	44,1	46,4	46,6	55,6	53,2	49,2	-
1999	44,0	32,0	40,8	44,5	42,7	52,3	49,7	50,6	49,5
Norte									
1996	62,3	54,7	63,1	65,0	64,9	69,1	67,6	60,7	-
1999	56,3	44,8	57,8	62,6	62,7	68,2	66,3	64,7	63,0
Nordeste									
1996	65,7	58,4	66,9	68,0	67,3	72,8	70,2	67,1	-
1999	61,9	47,2	60,4	67,1	64,6	71,8	68,6	69,4	66,8
Sudeste									
1996	34,8	16,7	26,5	32,1	34,4	47,4	46,1	42,9	-
1999	30,6	12,6	19,4	23,5	27,8	39,4	39,3	42,4	43,3
Sul									
1996	27,2	12,8	20,0	23,8	26,7	38,2	38,1	34,7	-
1999	23,2	9,2	14,8	19,0	21,3	32,3	30,9	29,3	33,2
Centro-Oeste									
1996	47,1	30,0	40,0	44,9	47,4	60,6	58,9	55,6	-
1999	43,7	20,6	31,7	38,4	41,1	56,2	56,6	56,9	56,4

Fonte: MEC/Inep/Supic

A legislação

A Constituição federal estabelece que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A União organizará o sistema federal de ensino, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Os Estados e o Distrito Federal atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e médio.

Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Em função destes preceitos constitucionais, nos últimos anos, tem sido acelerado o processo de municipalização de escolas, com a transferência para os municípios da responsabilidade sobre a gestão de escolas antes pertencentes à esfera estadual de ensino, sobretudo aquelas que ministram da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (Tabela 7).

Tabela 7 – Evolução das matrículas no ensino fundamental regular nas redes estadual e municipal por grupos de séries – Brasil 1991-1999

Anos	Grupos de séries					
	Total	1ª a 4ª séries		Total	5ª a 6ª séries	
		Dependência administrativa			Dependência administrativa	
		Estadual	Municipal		Estadual	Municipal
1991	15.551.179	8.204.453	7.346.726	8.236.953	6.845.337	1.391.616
	100,0%	52,8%	47,2%	100,0%	83,1%	16,9%
1996	18.026.656	9.442.059	8.684.497	11.363.253	9.026.713	2.336.540
	100,0%	52,4%	47,6%	100,0%	79,4%	20,6%
1998	19.520.344	7.593.028	11.927.316	12.859.680	9.673.327	3.186.353
	100,0%	38,9%	61,1%	100,0%	75,2%	24,8%
1999	19.212.764	6.749.277	12.463.487	13.541.060	9.840.178	3.700.882
	100,0%	35,1%	64,9%	100,0%	72,7%	27,3%

Fonte: MEC/Inep/Supic



Havia, até bem pouco tempo, situações pelo menos inusitadas: alguns municípios com grande capacidade de arrecadação tributária não possuíam rede de ensino, sendo as escolas de ensino fundamental existentes em seu espaço territorial pertencentes às redes estadual e particular. Estabelecendo como prioridade o ensino fundamental e procurando corrigir disparidades regionais e sociais, o MEC elaborou e propôs a Emenda Constitucional nº 14/96, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e implantado a partir de 1º de janeiro de 1998.

Este Fundo, de natureza contábil, instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, gera condições para o enfrentamento do problema, por meio do incremento do investimento, tomando-se como referência o número de alunos matriculados no ensino fundamental nas redes estadual e municipal. Estes dados são apurados pelos Censos Escolares realizados anualmente pelo Inep, que passam a ter fundamental importância uma vez que subsidiam os diversos programas educacionais do MEC, não só para o cálculo dos

coeficientes para distribuição dos recursos do Fundef como também para o gerenciamento de programas como os da Merenda Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, entre outros.

Se por um lado o Fundef garante um piso mínimo para investimento anual nos alunos atendidos pela rede pública em cada unidade da Federação, com pelo menos 60% destes recursos destinados à valorização do magistério (salários e/ou programas de qualificação), por outro lado, é imprescindível que os dados que subsidiam tal distribuição sejam fidedignos e reflitam a realidade de cada Estado, sob pena de o programa não atingir os objetivos previamente estabelecidos.

Os dados dos Censos Escolares deixaram de ter um uso meramente estatístico e passaram a ter um uso gerencial e, por isso, sua precisão deve ser a maior possível.

Com a introdução dos processos de auditoria e controle de qualidade, o Inep procura identificar as causas que geram possíveis inconsistências na prestação das informações e garantir que o erro verificado se mantenha em níveis aceitáveis, para que, com estas informações, medidas corretivas e até punitivas sejam implementadas buscando, progressivamente, a melhoria dos dados declarados nos Censos Escolares.

As classes de aceleração de aprendizagem e a reclassificação

Uma das principais políticas implementadas pelo atual governo foi a de melhorar o desempenho do sistema. Algumas medidas muito importantes foram tomadas neste sentido, como a implantação de Classes de Aceleração de Aprendizagem, em que classes especiais, com orientação pedagógica própria, estão sendo criadas para atendimento de alunos com distorção idade/série. O objetivo é devolver o sincronismo idade/série (Tabelas 6 e 8). Nos estudos de avaliação desenvolvidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb),⁶ foi identificado que um dos fatores que atuam diretamente no rendimento do aluno é exatamente a adequação entre sua idade e a série que frequenta.

⁶ Pesquisa que permite aferir os conhecimentos dos alunos, mediante aplicação de testes, não com a intenção de "avaliar" o aluno, mas com o objetivo de identificar o que o aluno sabe ou é capaz de fazer nos diversos momentos do seu percurso escolar (proficiência), com a finalidade de ponderar a qualidade e a equidade do ensino ministrado.

Tabela 8 – Matrículas em classes de aceleração no ensino fundamental, por grupo de séries de ingresso – Brasil 1998-1999

Brasil e Regiões	Anos						Variação percentual 1998-1999		
	1998			1999			Total	Grupo de séries	
	Total	Grupo de séries		Total	Grupo de séries			1ª a 4ª	5ª a 8ª
Brasil	1.189.998	543.295	646.703	1.207.593	638.835	568.758	1,48	17,6	-12,1
Norte	29.454	22.601	6.853	41.924	32.460	9.464	42,34	43,6	38,1
Nordeste	411.719	303.055	108.664	610.245	433.942	176.303	48,22	43,2	62,2
Sudeste	563.954	168.182	395.772	425.213	116.162	310.051	-24,80	-31,5	-21,7
Sul	153.789	20.898	133.091	91.857	29.584	62.093	-40,40	42,8	-53,3
Centro-Oeste	31.073	28.759	2.313	38.554	27.707	10.847	24,08	-3,7	369,0

Fonte: MEC/Inep/Sisab

As classes de alfabetização

A educação básica no Brasil tem a seguinte organização: educação infantil, para o atendimento prioritário às crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 6 na pré-escola. Sucessivamente, aparece o ensino fundamental, que, se mantendo o sistema seriado ou ciclos de 8 anos, teria como público-alvo a população de 7 a 14 anos, e, finalmente, o ensino médio, que, por sua vez, atenderia à população de 15 a 17 anos. Na Região Nordeste do Brasil, informalmente, foi introduzida uma nova categoria; as chamadas classes de alfabetização. Grande parte do contingente ali matriculado tem mais de 6 anos de idade, o que nos faz supor que, na verdade, essas classes de alfabetização são uma

forma de suprir a deficiência no atendimento em pré-escola. Não existindo de forma abrangente o atendimento em pré-escola, as crianças quando ingressam na escola, especificamente na 1ª série do ensino fundamental, "não estão preparadas para o início da escolarização". Desta forma, são alocadas nestas chamadas classes de alfabetização, que na verdade acabam se caracterizando como uma subseriação da 1ª série do ensino fundamental, ou 1ª série "fraca". Assim, a criança, no ano seguinte, volta a cursar a 1ª série, ou 1ª série "forte". Isto é uma das formas que Costa Ribeiro classificou de "pedagogia da repetência". A criança acaba sendo condenada a ingressar no ensino fundamental já com distorção idade/série (veja a evolução da matrícula nas Classes de Alfabetização na Tabela 9).

Tabela 9 – Evolução das matrículas em classes de alfabetização, pré-escola e educação de jovens e adultos (fundamental) – Brasil 1996-1999

Anos	Classes de Alfabetização	Pré-escola	Educação de jovens e adultos (fundamental)		
			Total	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série
1996	1.443.927	4.270.376	2.136.508	850.151	1.286.357
1997	1.426.694	4.292.208	2.210.325	999.072	1.311.253
1998	806.288	4.111.120	2.081.710	783.591	1.298.119
1999	666.017	4.235.278	2.112.214	817.061	1.295.133
Variação 1996-1999	-53,9	-0,8	-1,1	-3,9	0,7

Fonte: MEC/Inep/Sisab

As matrículas nestas classes estão em processo de extinção. Não sabemos se o que está ocorrendo é apenas uma mudança no registro dessas matrículas no questionário do Censo Escolar ou se está em curso algum plano pedagógico para banir esta prática.

A pré-escola

A LDB, no seu artigo 32, estabelece que o ensino fundamental terá duração *mínima* de oito anos e faculta aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. Assim, em um mesmo município, será

possível encontrar escolas com estruturas de organização diferentes (tempo de duração, ciclos e/ou seriação). Para se ter uma idéia de como esta organização está a cargo de cada administração local, as redes municipais de Resende (RJ), São João del-Rei e Mateus Leme (MG) estabeleceram que o ensino fundamental terá uma duração de nove anos, iniciando aos 6 anos de idade. Mas esta organização só é válida para a rede municipal. Diante das múltiplas possibilidades, o Censo Escolar solicita que seja feita uma correspondência entre o sistema seriado, para se obter a matrícula nestas escolas. O que queremos destacar é que parte da matrícula da pré-escola poderá ser incorporada ao ensino fundamental (veja a evolução da matrícula na pré-escola na Tabela 9).

A educação de jovens e adultos (supletivo)

No Estado da Bahia, o governo estadual, através da portaria nº 66/98, estabeleceu o fim do supletivo. Esses jovens e adultos, que freqüentam a escola, na sua grande maioria no turno noturno, foram incorporados ao ensino fundamental regular (Tabela 10). Esta iniciativa fez com que aumentasse bastante a matrícula na faixa etária de 14 anos na 1ª série (Tabela 4). Novamente, um outro contingente ingressando no ensino fundamental. Se esta for uma política generalizada, há ainda um contingente de aproximadamente 800 mil alunos matriculados nos cursos supletivos de 1ª a 4ª série e 1,2 milhão de 5ª a 8ª série, que pode vir a ser incorporado ao ensino fundamental (Tabela 9).

Tabela 10 – Evolução da matrícula na educação de jovens e adultos (fundamental), na pré-escola e em classes de alfabetização – Bahia 1997-1999

Anos	Educação de jovens e adultos (fundamental)			Classes de Alfabetização	Pré-escola
	Total	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série		
1997	156.052	84.827	71.225	239.265	337.513
1998	5.177	2.550	3.627	89.487	251.221
1999	5.563	3.773	1.790	90.881	131.818
Variação 1997-1999	-96,4	-95,6	-97,5	-62,0	-50,9

Fonte: INEP/Censo Escolar

O controle de qualidade dos dados apurados pelo Censo Escolar

A partir de 1997, como um mecanismo de controle da qualidade dos dados obtidos nos levantamentos dos Censos Escolares, o Inep começou a implementar uma sistemática de verificação dos dados declarados pelas escolas ou pelos órgãos municipais de educação. Em alguns municípios, os resultados obtidos foram surpreendentes, com uma matrícula declarada no Censo Escolar muito superior à matrícula verificada pela pesquisa. Esta pesquisa se orientou nos documentos das escolas que registram a freqüência dos alunos (diários

de classe). Em alguns municípios, este documento sequer existia. Na maioria dos municípios, os erros são ocasionados pela frágil estrutura de organização das escolas. A partir dos resultados deste trabalho, o Inep iniciou um intenso processo de conscientização dos dirigentes dos órgãos municipais e estaduais de educação, no sentido de melhorar os processos de gestão administrativa da escola que, além do preenchimento correto do Censo Escolar, seguramente pode ter influência em aspectos pedagógicos. O próprio Inep desenvolveu um sistema informatizado de administração escolar⁷ e o colocou à disposição de qualquer escola com os requisitos mínimos para sua instalação.

⁷ Sistema de Administração Escolar (Saemec), desenvolvido para melhorar o ensino e facilitar o trabalho das escolas, possibilita uma administração eficiente e pode ser usado por escolas pequenas que possuem apenas um microcomputador com Windows 95 e banco de dados MS Access, como por escolas grandes ou por uma cadeia de escolas, usando NT Server, SQL Server e NT Workstations.

A progressão entre séries

No início deste texto, falamos da população-alvo do ensino fundamental. Com a possibilidade de o ensino fundamental ampliar o número de anos de duração e com a incorporação da clientela do supletivo, corre-se o risco de não se ter mais controle sobre a população a ser atendida neste nível de ensino. O fenômeno que está em pleno curso em São Paulo poderá demorar a ocorrer em outros Estados. No caso de São Paulo, observa-se a implementação das Classes de Aceleração, o início do processo de municipalização e a progressiva melhoria das taxas de rendimento e de transição do fluxo escolar, fazendo com que os alunos alcancem, em maior número, as séries superiores. Conseqüência: queda na matrícula no ensino fundamental, sobretudo nas séries iniciais. Pode parecer estranho, para um leitor desatento, que a queda da matrícula seja uma meta, mas não podemos deixar de lembrar que temos uma cobertura da população de 7 a 14 anos quase universal e que existem cerca de 7 milhões de alunos fora da faixa etária de 7 a 14 anos no ensino fundamental. Pensar em uma represa em que se abre sua comporta talvez ajude a entender este fenômeno.

O desafio que se apresenta neste momento para a equipe técnica do Inep é tentar definir um modelo de previsão do comportamento futuro da matrícula, considerando todos os componentes abordados anteriormente, que julgamos terem um impacto decisivo nesta matrícula, muitos deles com possibilidade totalmente imprevisível e de intensidade variável. De qualquer forma, o trabalho que aqui será apresentado fará opção por um dos múltiplos cenários que poderá vir a ocorrer com a matrícula, sem esquecer que o componente político poderá ser decisivo sobre a precisão da estimativa.

A metodologia de fluxo escolar

O sistema educacional brasileiro vem experimentando um forte processo de transformação na busca de uma solução para o problema quase crônico da distorção idade/série gerado, principalmente, pela retenção dos alunos no sistema. Nesse sentido, as redes de ensino

estão adotando medidas diversas para superar a questão, e os resultados podem facilmente ser observados pelo forte impacto na matrícula, especialmente sobre sua distribuição entre séries, o que torna ainda mais complexa a tarefa de projetá-las.

O momento da acomodação dessa situação depende da complexidade dos problemas locais e da intensidade do impacto das medidas escolhidas para superá-los. Sendo assim, procuramos orientar este trabalho elegendo uma metodologia que se apresentasse o mais sensível possível a essas mudanças.

A utilização do Modelo de Fluxo Escolar tem se apresentado como uma alternativa satisfatória, já que a estimativa da matrícula considera as taxas de transição calculadas a partir dos resultados do Censo Escolar nos dois últimos anos disponíveis. Este modelo é formalmente completo e foi amplamente discutido pela comunidade acadêmica. Inicialmente proposto pela Unesco (1986), sofreu adaptações para o caso brasileiro e a incorporação de formas de correção e ajustes dos dados sugeridos por Klein (1995).

As componentes básicas da metodologia de estimação da matrícula do ensino fundamental utilizada pelo Inep são os indicadores de progressão dos alunos, ou seja, as taxas de promoção, repetência e evasão. Com estes indicadores, é possível identificar o comportamento do fluxo dos alunos entre as sucessivas séries, e assim projetar parte da matrícula futura em cada série, considerando o contingente e a tendência apresentada a partir dos dados do último Censo Escolar disponível.

O desafio que se apresenta, no entanto, é o estabelecimento preciso de um cenário para o cálculo final das estimativas. Para tanto, é importante a identificação clara dos componentes de intervenção política que poderão interferir nessas projeções, além da intensidade com que podem vir a ser implantadas. Em geral, estas políticas violam a progressão clássica de fluxo escolar. Como exemplo desses componentes, podemos citar:

- a transferência das matrículas do supletivo para o ensino fundamental regular e o critério de progressão dessas matrículas, cujo comportamento observado não segue o processo de seriação contígua;

- o contingente de matrículas nas classes de aceleração e o critério para a progressão das séries (neste programa os alunos promovidos não se matriculam, obrigatoriamente, em séries contíguas);

- a reclassificação das matrículas do ensino fundamental regular;

- a adoção de um ensino fundamental regular com nove séries, sugerindo a incorporação das matrículas oriundas das classes de alfabetização e/ou da pré-escola.

Felizmente, o Inep dispõe de uma razoável base de dados demográfico/educacionais que permite uma avaliação histórica do comportamento dos parâmetros considerados pelo modelo.

O modelo de fluxo escolar descreve a movimentação dos alunos no ensino fundamental regular seriado sob o seguinte enfoque: o número de alunos que ingressa em uma série no início do ano letivo é o mesmo que deixa esta série no final do ano letivo. Ou seja, para cada série existe uma identidade entre o fluxo de entrada e o fluxo de saída:

- fluxo de entrada: alunos promovidos $PR_{(k,t)}$, e alunos repetentes $RPT_{(k,t)}$;

- fluxo de saída: alunos promovidos para a série seguinte $PR_{(k+1,t+1)}$, alunos que repetem a série atual $RPT_{(k,t+1)}$ e alunos que não irão se matricular no ano seguinte, ou alunos que evadem $EV_{(k,t)}$.

Os fluxos de entrada e saída do modelo consideram as seguintes hipóteses:

- um aluno só ingressa no sistema regular de ensino a partir da 1ª série;

- um aluno só poderá cursar uma série se tiver cursado todas as séries anteriores;

- um aluno somente sai do sistema evadindo-se ou graduando-se;

- se um aluno se evade, ele não mais retorna ao sistema; e

- as taxas de repetência, promoção e evasão para as diversas séries são estimadas para um determinado ano e são mantidas constantes ao longo do tempo.

Para atender a essas hipóteses, ou seja, pressupondo um sistema educacional fechado, são necessários ajustes nas informações de matrícula de dois anos consecutivos, de forma a restabelecer o seu equilíbrio interno, possibilitando, assim, o cálculo efetivo das taxas de transição.

É por esta razão que é necessário identificar o número de alunos que ingressaram no ensino fundamental no ano $t+1$ que se encontravam *fora do sistema regular de ensino* no ano t . Esse contingente é

formado por alunos que se encontravam no supletivo no ano t e/ou por alunos que estavam fora da escola no ano t e retornaram no ano $t+1$. Assim, teremos um novo diagrama para o modelo de fluxo escolar.

Nesse caso, para o cálculo das taxas de transição (já que estamos diante de um sistema escolar aberto, ou seja, a entrada de alunos *não* ocorre somente na 1ª série) foi necessária uma correção da matrícula inicial por série, para o ano de 1999, ou seja, foi deduzido da matrícula inicial de 1999 o contingente de fora do "sistema fundamental regular" levantado pelo Censo Escolar, em cada unidade da Federação. Essa correção, em conformidade com a metodologia de Klein (1995), "busca preservar a consistência do fluxo dos alunos, calibrando as matrículas de dois anos consecutivos de tal forma que seja avaliada a transição daqueles alunos que efetivamente encontravam-se matriculados".

Também, de acordo com as hipóteses propostas por Klein e objetivando tornar as taxas de transição mais próximas da realidade, foram consideradas as seguintes hipóteses:

- existência de uma proporção de *evadidos aprovados na 1ª série*;

- existência de uma proporção de *evadidos reprovados* específica para a 1ª série, de outra adotada para a 2ª série e ainda, de uma terceira proporção para as demais séries (essas proporções são distintas nas diversas unidades da Federação); e

- existência de *repetentes aprovados* na 1ª série, ou seja, alunos que repetem essa série apesar de terem sido aprovados no ano anterior (essa condição se refere, principalmente às unidades da Federação que apresentam a chamada série "0", decorrente da implantação de um sistema seriado formado por nove séries).

O trabalho aqui apresentado estima as matrículas do ensino fundamental regular por série e unidade da Federação, considerando as especificidades regionais e as políticas educacionais adotadas. Foi escolhido um cenário otimista para os anos projetados, pressupondo o ingresso na 1ª série de toda a população com 7 anos de idade. É importante salientar que, por hipótese, as projeções apresentadas consideraram as *taxas de transição de 1998-1999*, calculadas a partir dos Censos Escolares de 1998 e 1999.

As estimativas calculadas nesta simulação do fluxo, para os anos de 2000 e 2001, foram feitas em *duas etapas*. Na *primeira*, foram estimadas as taxas de transição (promoção, repetência e evasão) para o ano de 1998, utilizando-se os Censos Escolares de 1998 e 1999. Na *segunda* etapa, as matrículas foram efetivamente projetadas a partir dessas taxas de transição, incorporando, ainda, um contingente de novas matrículas relativas a alunos que estavam fora do sistema educacional regular, considerando um cenário específico para cada unidade da Federação, de acordo com as políticas locais *passíveis de identificação*.

É importante reafirmar que os programas de reclassificação e classes de aceleração são as maiores dificuldades encontradas pelo Inep para desenvolver o trabalho de estimativa das matrículas do ensino fundamental. A ausência de um mecanismo eficiente para informar a intempetividade dessas políticas, esclarecendo os critérios adotados nesses programas, prejudica a identificação de um cenário mais realista que contribua para o aprimoramento das estimativas.

Finalmente, visando a um melhor entendimento do Modelo de Fluxo Escolar, torna-se importante o conhecimento de alguns conceitos e definições, a saber:

1) Coorte: é um conjunto de pessoas que vivenciam, conjuntamente, uma série de eventos em um período de tempo, assim, o tamanho de uma coorte é o número de pessoas na coorte;

2) Matrícula Inicial ($MAT_{\{k,t\}}$): Número de alunos matriculados e efetivamente freqüentando a escola na série k, no ano t, no Dia Nacional do Censo Escolar (última quarta-feira do mês de março de cada ano);

3) Transferidos ($TR_{\{k,t\}}$): Número de alunos da série k, no ano t, que deixaram de freqüentar determinada escola, após o Dia Nacional do Censo Escolar, para ingressar em outra;

4) Admitidos ($AD_{\{k,t\}}$): Número de alunos que são admitidos na série k, no ano t, após o Dia Nacional do Censo Escolar;

5) Matrícula Total ($MT_{\{k,t\}}$): Matrícula Inicial + Admitidos – Transferidos + Reclassificados Admitidos – Reclassificados Transferidos na série k, no ano t;

6) Alunos Aprovados ($AP_{\{k,t\}}$): Número de alunos na série k, no ano t, que, ao final do ano letivo, preencheram os requisitos mínimos de aproveitamento e freqüência, previstos em legislação;

7) Reprovados ($RPR_{\{k,t\}}$): Número de alunos na série k, no ano t, que, ao final do ano letivo, não preencheram os requisitos mínimos de aproveitamento e/ou freqüência, previstos em legislação;

8) Afastados por Abandono ($AB_{\{k,t\}}$): Número de alunos na série k, no ano t, que deixaram de freqüentar a escola, tendo sua matrícula cancelada (não inclui os alunos que se matricularam e nunca freqüentaram a escola);

9) Matrícula Final ($MF_{\{k,t\}}$): Aprovados + Reprovados;

10) Repetentes ($RPT_{\{k,t\}}$): Número de alunos na série k, no ano t, que estavam matriculados no ano t-1 na mesma série k;

11) Promovidos ($PR_{\{k,t\}}$): Número de alunos na série k, no ano t, que estavam matriculados, no ano t-1, na série k-1;

12) Evadidos ($EV_{\{k,t\}}$): Número de alunos na série k, no ano t, que no ano t+1 não se matriculam;

13) Taxa de Repetência ($TX_{RPT_{\{k,t\}}}$): é a proporção de alunos da matrícula total na série k, no ano t, que vão repetir a série k, no ano t+1;

14) Taxa de Promoção ($TX_{PR_{\{k,t\}}}$): é a proporção de alunos da matrícula total na série k, no ano t, que vão se matricular na série k+1, no ano t+1;

15) Taxa de Evasão ($TX_{EV_{\{k,t\}}}$): é a proporção de alunos da matrícula total na série k, no ano t, que não se matriculam no ano t+1;

16) Taxa de Reprovação ($TX_{RPR_{\{k,t\}}}$): é a proporção de alunos da matrícula total na série k, no ano t, que são reprovados;

17) Taxa de Aprovação ($TX_{AP_{\{k,t\}}}$): é a proporção de alunos da matrícula total na série k, no ano t, que são aprovados;

18) Taxa de Abandono ($TX_{AB_{\{k,t\}}}$): é a proporção de alunos da matrícula total na série k, no ano t, que tiveram transferência não-efetivadas + os alunos afastados por abandono;

19) Matrícula na idade i: é o número de alunos matriculados, que no ano t completam a idade i;

20) População na idade i: é o número de pessoas que, na época de realização do Censo Demográfico (geralmente o segundo semestre do ano t), declararam ter a idade i (anos completos);

21) Matrícula no Supletivo de 1ª a 4ª série ($SUP_{\{14,t\}}$): Número de alunos matriculados no supletivo de 1ª a 4ª série (educação de jovens e adultos) no Dia Nacional do Censo Escolar do ano t;



22) Matrícula no Supletivo de 5ª a 8ª série ($SUP_{\{58,t\}}$): Número de alunos matriculados no supletivo de 5ª a 8ª série (educação de jovens e adultos) no Dia Nacional do Censo Escolar do ano t;

23) Matrícula em Classes de Alfabetização ($CA_{\{t\}}$): Número de alunos matriculados em classes de alfabetização no ano t;

24) Matrícula em Classes de Alfabetização com mais de 6 anos ($CA_{\{6,t\}}$): Número de alunos matriculados em classes de alfabetização que no ano t completam mais de 6 anos de idade;

25) Matrícula em Pré-escola ($PRE_{\{t\}}$): Número de alunos matriculados em pré-escola no ano t;

26) Matrícula em Pré-escola com mais de 6 anos ($PRE_{\{6,t\}}$): Número de alunos matriculados em pré-escola que no ano t completam mais de 6 anos de idade;

27) Coorte de 6 anos ($POP_{\{6,t\}}$): Número de pessoas que completam 6 anos no ano t;

28) Matrícula em Classes de Aceleração ($AC_{\{k,t\}}$): Número de alunos matriculados em classes de aceleração na série k (série de ingresso) no ano t;

29) Matrícula de alunos que não freqüentavam escola ($NF_{\{k,t\}}$): Número de alunos matriculados no ano t, na série k que, no ano t-1 não freqüentaram escola;

30) Matrícula de alunos que freqüentavam supletivo ($NS_{\{k,t\}}$): Número de alunos matriculados no ano t, na série k que, no ano t-1 freqüentaram o supletivo; e

31) Ingressos de Fora do Sistema ($IFS_{\{k,t\}}$): Número de alunos que ingressaram na série k, no ano t, que não estavam matriculados no ensino fundamental regular no ano t-1.

A dinâmica da matrícula por unidade da Federação

Nesta parte do trabalho apresentamos, para o Brasil e grandes regiões, uma pequena análise sobre o comportamento da matrícula nos últimos anos, abordando alguns indicadores e políticas que estão atuando diretamente no seu estoque total e em sua distribuição por série.

Para cada unidade de análise, é apresentado um quadro geral contendo: indicadores de atendimento; escolarização; situação demográfica da população escolarizável; matrícula e sua distribuição por nível, modalidade, idade e série; relações

entre coortes e matrícula; taxas de distorção idade/série; classes de aceleração; taxas de transição; além dos resultados obtidos na estimativa.

Brasil

A análise dos indicadores educacionais do Brasil, com base no Censo Escolar 1999, mostrou um país em processo de transformação, que num curto espaço de tempo apresentou resultados significativos, consolidando uma tendência positiva no sentido do bom desempenho de seu fluxo escolar para o ensino fundamental regular. No entanto, esses indicadores consolidados dificultam a percepção da heterogeneidade existente entre as regiões brasileiras. Apesar de as ações dos governos, em suas diversas instâncias, e da sociedade em geral estarem direcionadas para um problema comum a todas as regiões – elevada retenção de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental regular, culminando em altas taxas de distorção idade/série – a análise localizada dessa questão nos revela uma realidade com níveis de complexidade e intensidade bastante distintos, exigindo estratégias e esforços diferentes para a sua superação. Sendo assim, os ganhos nacionais, apesar de aparentemente modestos, encobrem a grandeza dos esforços relativos empreendidos. Mesmo assim, é importante ressaltar que a transformação apresentada por esse gigante com dimensões continentais, com um estoque de 36.059.742 matrículas no seu ensino fundamental regular, não poderia ser tão rápida e que os progressos mostrados pelos indicadores educacionais foram conquistados num período de tempo bastante curto.

Com uma população residente na faixa etária de 7 a 14 anos, estimada pelo IBGE para 1999 em 27.029.455 habitantes, ao se comparar com a matrícula total do ensino fundamental regular, estabeleceu-se uma taxa de escolarização bruta para esse nível de ensino de 130,5%. Por outro lado, a taxa de atendimento da sua população nessa mesma faixa etária já atingiu 97% em 1999, com a conquista de 1,2 ponto porcentual em relação ao ano de 1998.

Apesar de ainda existir uma alta retenção de alunos na 1ª série, com um estoque de matrículas apresentando, em 1999, uma equivalência a 2,03 coortes, em 1998 essa relação era ainda maior, correspondendo a 2,21 coortes.

Em 1999, a educação de jovens e adultos atendeu a 2.112.214 alunos, revelando um crescimento de 1,5% em relação a 1998. As matrículas de 5ª a 8ª série representaram praticamente o dobro daquelas de 1ª a 4ª série. As matrículas em Classes de Alfabetização, com 666.017 matrículas e uma queda de 17% em relação a 1998, mantiveram a tendência de retração apresentada nos últimos anos. A pré-escola mostrou estabilidade em seu estoque total de matrículas, apesar da queda de 13% naquelas com mais de 6 anos de idade.

A composição da matrícula da 1ª série, quanto à idade de seus alunos, revelou um quadro positivo, confirmando a tendência de queda no percentual de alunos com mais de 10 anos, que em 1998 estava em 19,9% e, em 1999, ficou em 16,6%.

O estoque total da matrícula do ensino fundamental regular, em 1999, apresentou uma desaceleração em seu crescimento, com um pequeno aumento de 0,7% no período 1998-1999. Em 1999, as matrículas de 5ª a 8ª série corresponderam a 72% das matrículas de 1ª a 4ª série. O processo de aceleração de aprendizagem contabilizou 1.207.593 matrículas em Classes de Aceleração, tendo havido um crescimento de 1,5% dessas matrículas quando comparadas com as de 1998. Em 1999, as matrículas em Classes de Aceleração representaram 3,3% do

total de matrículas do ensino fundamental regular. Os percentuais de ingresso de alunos de fora do sistema de ensino regular, resultado da pressão da demanda dos alunos que estão retornando à escola, de uma maneira geral, apresentaram queda em relação a 1998.

As taxas de distorção idade/série continuaram sua tendência de queda, com valores variando entre 32% a 53%.

As taxas de transição (promoção, repetência e evasão) continuaram sua tendência positiva em todas as séries do ensino fundamental regular. A taxa de repetência por série, calculada para 1998-1999, foi de 40,1% na 1ª série e, numa seqüência decrescente, atingiu o valor de 12,4% na 4ª série. Na 5ª série assumiu o valor de 22,2% e chegou na 8ª série a 11,2%. A expectativa no comportamento do estoque de matrícula do ensino fundamental regular para os anos de 2000 e 2001, diante dos indicadores educacionais analisados, é de queda. No entanto, em 2000, essa retração somente é verificada nas matrículas da 1ª, 2ª e 5ª séries. Já em 2001, considerando o fluxo dos alunos, essa queda é refletida nas matrículas da 1ª, 2ª, 3ª e 6ª séries. Essa hipótese é válida considerando-se a manutenção do quadro educacional atual.

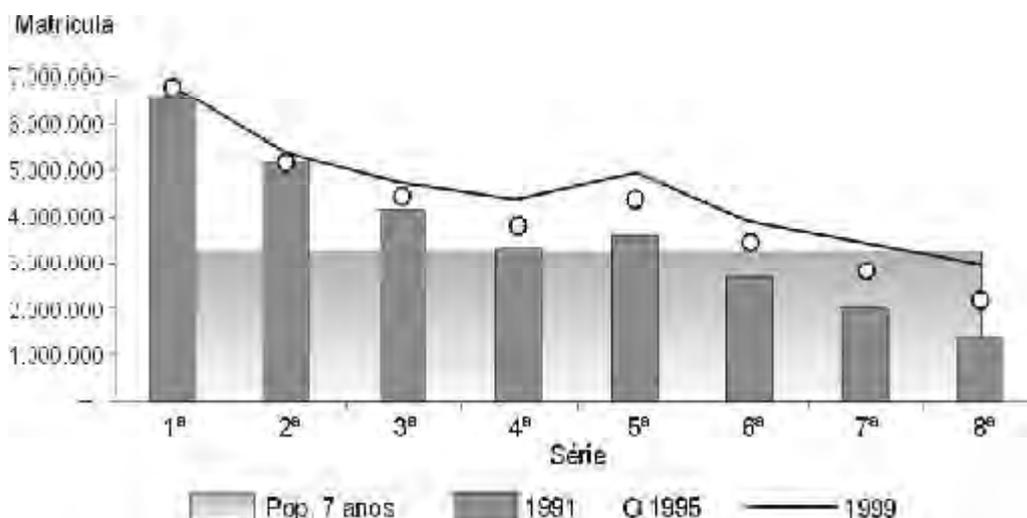


Gráfico 1 – Evolução da distribuição da matrícula por série no ensino fundamental – Brasil 1991-1999

Fonte: MEC/Inep/Sec.

Tabela 11 – Dados Básicos do Modelo de Estimação de Matrículas via Fluxo Escolar – Brasil 1996-2001

(continua)

Variável	Ano					
	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Dados Gerais						
População residente de 0 a 14 anos			45,8	47,2		
População residente de 15 a 64 anos			1,211	1,05,6		
População residente de 65 anos e mais	21.673.881	27.073.388	27.240.029	27.023.416	26.039.042	26.102.038
População residente de 0 a 14 anos	3.378.458	3.238.900	3.259.484	3.233.478	3.212.498	3.203.470
Educação de Jovens e Adultos						
Matrículas em Jovens e Adultos	338.167	688.382	703.467	674.387		
Matrículas em Jovens e Adultos	1.208.867	1.571.265	1.290.113	1.209.155		
Classe de Alfabetização						
Matrículas em Classe de Alfabetização	1.407.027	1.428.714	1.008.344	878.217		
Matrículas em Classe de Alfabetização	363.242	663.400	324.347	228.043		
Pré-Escola						
Matrículas em Pré-Escola	7.274.326	7.262.304	7.111.720	7.245.249		
Matrículas em Pré-Escola	606.252	602.877	620.401	606.346		
Ensino Fundamental						
Matrículas em Ensino Fundamental	34.131.276	34.232.441	35.202.484	35.028.272	35.032.128	35.245.118
Matrículas em Ensino Fundamental	20.229.242	20.509.120	21.223.323	21.023.278	20.422.868	20.272.313
Matrículas em Ensino Fundamental	13.902.034	13.623.321	14.079.161	14.004.994	14.609.260	15.072.805
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental						
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	1.871	2.027	2.271	2.228	2.237	1.104
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	1.001	1.222	1.588	1.478		
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental						
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	1,2		1,3	1,5		
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	78,4		78,0	74,8		
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	18,5		18,5	18,4		
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	3,8		3,4	3,2		

Variável / Ano	Ensino Fundamental								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Matrícula Inicial									
1987	335.134.970	8.429.428	7.723.193	4.403.829	5.291.523	4.327.413	3.432.242	3.135.188	2.343.274
1988	361.223.823	8.574.134	7.714.184	4.024.228	4.719.811	4.118.872	3.137.210	2.333.337	2.229.513
1989	389.352.047	7.361.342	5.723.836	4.029.526	4.341.533	4.246.172	3.024.133	3.274.034	2.155.207
1990	406.028.742	8.288.416	6.217.257	4.272.038	4.211.882	4.138.248	3.121.411	3.456.228	2.825.242
1991	397.098.164	8.128.033	6.136.427	4.154.022	4.251.128	4.070.328	4.104.084	4.153.438	3.103.512
1992	385.973.197	5.974.383	4.889.181	4.224.381	4.442.232	4.282.415	4.235.817	4.728.143	3.294.885
Ingressos de Fora do Sistema Regular									
1987			3.315	3.312	3.314	3.313	3.312	3.313	3.313
1988			3.316	3.315	3.315	3.315	3.312	3.313	3.313
1989			3.317	3.317	3.315	3.314	3.312	3.313	3.313
Matrícula em Classe de Aceleração por Série de Ingresso									
1987	1.314.333	124.115	124.423	187.302	124.832	210.113	141.247	152.113	197.537
1988	1.237.382	124.428	124.156	234.137	124.244	187.241	141.034	128.247	121.578
Taxa de Distorção Idade/Série									
1987	47,2	43,9	44,7	47,7	49,8	46,9	41,2	43,2	48,7
1988	48,0	50,2	45,8	44,0	48,1	44,3	44,1	42,8	48,0
1989	44,3	37,8	43,8	41,5	42,1	42,3	41,7	40,8	48,5
Taxa de Promoção									
1987/1987	88,8	54,5	72,3	70,5	75,4	81,4	81,5	85,5	85,1
1987/1988	72,7	58,7	70,8	68,8	82,2	87,5	81,2	80,7	78,2
1988/1988	74,0	58,8	71,1	71,3	81,8	81,8	81,3	82,4	81,9
Taxa de Repetência									
1987/1987	98,9	41,9	34,2	21,3	18,1	32,7	24,3	18,8	19,9
1987/1988	24,6	43,9	34,8	41,9	44,4	38,8	41,4	48,4	49,4
1988/1988	21,3	43,1	38,8	41,9	42,1	39,2	41,8	47,2	41,2

Fonte: Ministério da Educação, 1992. Dados estatísticos e compilados em 1992. 1992. 1992. 1992. 1992. 1992. 1992. 1992. 1992. 1992.

Norte

Detentora, em relação ao País, de aproximadamente 9% das matrículas do ensino fundamental regular e da população de 7 a 14 anos, a Região Norte apresentou mudanças ainda suaves no sentido de solucionar os problemas educacionais mostrados pelos indicadores calculados a partir dos dados do Censo Escolar 1999.

Com uma surpreendente retenção de alunos na 1ª série, equivalente a 2,74 coortes (1999), o caminho para superação dos problemas da Região Norte exige a adoção de políticas educacionais estratégicas que otimizem os esforços da sociedade e dos governos.

Em 1999, a educação de jovens e adultos, com um contingente de 327.749 alunos, apresentou um crescimento de 4% no biênio 1998-1999, mantendo a relação aproximada de um para dois entre as matrículas de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série.

As matrículas em classes de alfabetização, que vêm apresentando uma retração nos últimos dois anos naquelas com mais de 6 anos de idade, sugeriram a existência de uma política de alocação desse contingente nas séries iniciais do ensino fundamental regular. Na pré-escola, com um estoque total de 297.943 matrículas, apesar da estabilidade no número total de alunos, também ocorreu uma queda no percentual das matrículas com mais de 6 anos de idade, na ordem de 3%.

A composição da matrícula da 1ª série, quanto à idade de seus alunos, revelou um quadro positivo, com o aumento relativo daqueles com menos de 10 anos de idade. Em 1996, o percentual estava em 73,1%, passando para 73,9% em 1998 e, em 1999, chegando a 78%.

A matrícula total no ensino fundamental regular, em 1999, apresentou uma desaceleração no seu crescimento. Enquanto nos períodos 1996-1997 e 1997-1998 o crescimento ficou em torno de 7%, no biênio 1998/1999 ele caiu para 3%. A relação entre as matrículas de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série, de acordo com os dados do último Censo Escolar, foi de dois para um, ou seja, o contingente de alunos das séries iniciais é o dobro das séries finais, confirmando a grande retenção de alunos ainda existentes no ensino fundamental regular da região. No entanto, o processo de aceleração de aprendizagem,



visando melhorar o sincronismo idade/série, encontra-se em curso, com políticas mais voltadas para as três séries iniciais, que detêm 73% das matrículas em classes de aceleração. Apesar de as matrículas em classes de aceleração representarem apenas 1,3% (41.924 matrículas) do total de matrículas do ensino fundamental regular, aumentaram em 42% quando comparadas com as do ano de 1998. Os percentuais de ingresso de alunos de fora do sistema de ensino regular mantiveram-se estáveis, apresentando valores inferiores a 3,1% na maioria das séries, exceto na 5ª série onde esse percentual foi de 5,1%.

As taxas de distorção idade/série, apesar de mostrarem uma tendência de queda, ainda se encontram bastante elevadas, com valores variando entre 44% e 69%.

As taxas de transição (promoção, repetência e evasão) apresentaram melhoria para todas as séries, apesar de ainda estarem distantes da situação ideal. A taxa de repetência por série, para 1998-1999, foi calculada em 54,8% na 1ª série e, numa seqüência decrescente, atingiu o valor de 18,7% na 4ª série. Na 5ª série assumiu o valor de 27,4% e, mantendo o mesmo comportamento decrescente, chegou a 16,8% na 8ª série.

A expectativa de evolução da matrícula do ensino fundamental regular para os anos de 2000 e 2001, diante dos indicadores educacionais analisados, é de aumento em seu estoque total e o início de queda na 1ª e 2ª séries, o que acarretará o aumento da matrícula nas demais, refletindo a melhoria do fluxo escolar.

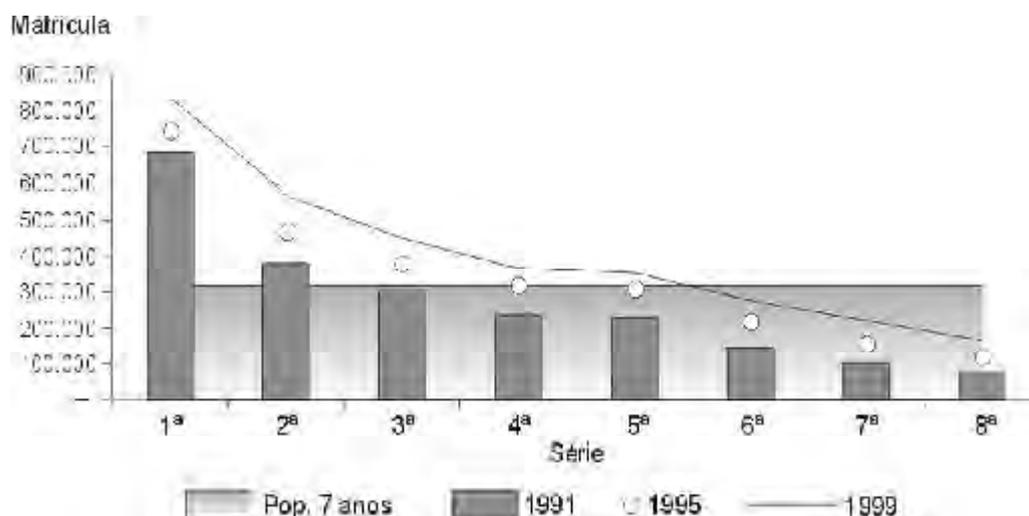


Gráfico 2 – Evolução da distribuição da matrícula por série no ensino fundamental – Norte 1991-1999

Fonte: MEC/Inep/Sec.

Tabela 12 – Dados Básicos do Modelo de Estimação de Matrículas via Fluxo Escolar – Norte 1996-2001

(continua)

Variável	Ano				
	1996	1997	1998	1999	2000
Dados Gerais					
População residente em 15/10/96	85,8				
População residente em 15/10/97	85,8				
População residente em 15/10/98	85,8				
População residente em 15/10/99	85,8				
População residente em 15/10/00	85,8				
População residente em 15/10/01	85,8				
Educação de Jovens e Adultos					
Matrículas em 1ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 2ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Classe de Alfabetização					
Matrículas em 1ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 2ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Pre-Escola					
Matrículas em 1ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 2ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Ensino Fundamental					
Matrículas em 1ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 2ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 3ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 4ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 5ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 6ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental					
Matrículas em 1ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 2ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 3ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 4ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 5ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 6ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 1ª Série do Ensino Fundamental					
Matrículas em 1ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 2ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 3ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 4ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 5ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456
Matrículas em 6ª série	123.456	123.456	123.456	123.456	123.456

Variável / Ano	Ensino Fundamental								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Matrícula Inicial									
1988	2.020.747	228.278	418.176	457.181	628.749	322.124	232.268	131.222	131.222
1989	7.571.116	1.011.711	1.027.111	1.271.188	1.637.132	1.122.182	241.181	141.112	141.112
1990	3.222.112	373.174	355.155	421.184	381.112	351.121	292.122	187.115	157.122
1991	3.205.712	143.211	157.122	287.112	375.111	322.122	212.124	277.122	122.122
2000	3.349.111	212.111	181.111	411.111	381.111	341.111	211.111	211.111	111.111
2001	3.319.111	212.111	181.111	411.111	381.111	341.111	211.111	211.111	111.111
Ingressos de Fora do Sistema Regular									
1988			8.122	1.122	8.122	8.122	8.122	8.122	8.122
1989			8.122	1.122	8.122	8.122	8.122	8.122	8.122
1990			8.122	1.122	8.122	8.122	8.122	8.122	8.122
Matricula em Classe de Aceleração por Série de Ingresso									
1988	28.111	8.122	8.122	8.122	2.222	2.222	1.111	1.111	1.111
1989	41.111	12.111	12.111	11.111	11.111	4.111	4.111	4.522	4.111
Taxa de Distorção Idade/Série									
1988	32,5	14,2	32,5	26,2	34,2	32,5	32,5	22,2	21,2
1989	31,5	12,2	32,5	24,2	34,2	32,5	32,5	21,2	21,2
1990	18,5	24,2	12,2	22,2	22,2	32,5	32,5	22,2	21,2
Taxa de Promoção									
1988	14,0	22,2	12,2	22,2	21,2	22,2	12,2	22,2	22,2
1989	14,7	22,2	12,2	22,2	22,2	22,2	12,2	22,2	22,2
1990	14,7	22,2	12,2	22,2	22,2	22,2	12,2	22,2	22,2
2000	14,7	22,2	12,2	22,2	22,2	22,2	12,2	22,2	22,2
2001	14,7	22,2	12,2	22,2	22,2	22,2	12,2	22,2	22,2
Taxa de Repetência									
1988	37,8	15,2	38,1	26,5	27,8	12,5	32,2	32,2	22,2
1989	34,2	15,2	38,1	26,5	27,8	12,5	32,2	32,2	22,2
1990	32,2	14,2	38,1	22,2	22,2	12,5	32,2	32,2	22,2

Fonte: IBGE, Censo Escolar. Nota: Dados estatísticos sujeitos a alterações. O presente documento não deve ser utilizado para fins comerciais.

Nordeste

No Censo Escolar 1999 foram declaradas 12.492.156 matrículas no ensino fundamental regular da Região Nordeste, representando 35% das matrículas nesse nível de ensino em todo o Brasil. Sua população residente na faixa etária de 7 a 14 anos, estimada pelo IBGE, correspondia a 32% da população do País nessa mesma faixa etária.

As estatísticas educacionais da Região Nordeste, calculadas pelo Inep, mostraram um quadro de grandes transformações no sentido de solucionar os problemas de fluxo escolar enfrentados, historicamente, pela região.

Apesar da surpreendente retenção de alunos na 1ª série, equivalente a 2,84 coortes (1999), as grandes mudanças no comportamento dos indicadores educacionais, ocorridas num curto espaço de tempo, refletiram os esforços que estão sendo dirigidos, por parte dos governos e sociedade, para a solução dessa questão.

Em 1999, a educação de jovens e adultos, com um contingente de 494.649 alunos, apresentou uma relativa estabilidade, mantendo a relação aproximada de um para dois entre as matrículas de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série.

As matrículas em classes de alfabetização, que apresentaram uma significativa retração do ano de 1997 para 1998, mantiveram-se relativamente estáveis em 1999, com 400.927 matrículas, ficando para a pré-escola um estoque total de 1.268.816 matrículas. Apesar da estabilidade no número total de alunos, observou-se um comportamento de queda no percentual das matrículas com mais de 6 anos de idade, calculado para o biênio 1998/1999 em 22% para as classes de alfabetização e 14% na pré-escola.

A composição da matrícula da 1ª série, quanto à idade de seus alunos, revelou um quadro positivo, com o aumento relativo daquelas com menos de 10 anos de idade. Em 1998, o percentual estava em 69,4% e, em 1999, chegou a 73,1%.

A matrícula total no ensino fundamental regular, em 1999, apresentou uma desaceleração no seu crescimento. Enquanto nos períodos 1996-1997 e 1997-1998 o crescimento ficou em, respectivamente, 6% e 9%, no biênio 1998/1999 revelou apenas 2% de crescimento. A relação entre as matrículas



de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série, de acordo com os dados do último Censo Escolar, foi de dois para um, ou seja, o contingente de alunos das séries iniciais é o dobro das séries finais, confirmando a grande retenção de alunos ainda existentes no ensino fundamental regular da região. No entanto, o processo de aceleração de aprendizagem, visando melhorar o sincronismo idade/série, encontra-se em curso, com políticas mais fortemente voltadas para as séries ímpares, que detêm 82% das matrículas em Classes de Aceleração. Apesar de as matrículas em Classes de Aceleração representarem apenas 5% (610.245 matrículas) do total de matrículas do ensino fundamental regular, aumentaram em 48% quando comparadas ao ano de 1998. Os percentuais de ingresso de alunos de fora do sistema de ensino regular mantiveram-se estáveis, apresentando valores inferiores a 2,3% na maioria das séries, exceto na 5ª série, onde esse percentual foi de 4,2%.

As taxas de distorção idade/série, apesar de mostrarem uma tendência de queda, ainda encontram-se bastante elevadas, com valores variando entre 47% e 72%.

As taxas de transição (promoção, repetência e evasão) apresentaram melhoria na grande maioria das séries do ensino fundamental regular, apesar de ainda estarem distantes da situação ideal. A taxa de repetência por série, para 1998/1999, foi calculada em 52,8% na 1ª série e, numa seqüência decrescente, atingiu o valor de 17,1% na 4ª série. Na 5ª série assumiu o valor de 29,6% e chegou na 8ª série a 14,1%.

A expectativa de evolução da matrícula do ensino fundamental regular para os anos de 2000 e 2001, diante dos indicadores educacionais analisados, é de aumento em seu estoque total e início da queda da matrícula na 1ª e 2ª séries no ano 2000, com a adesão desse comportamento para a 3ª série a partir de 2001. Essa tendência é válida considerando-se a manutenção do quadro educacional atual.

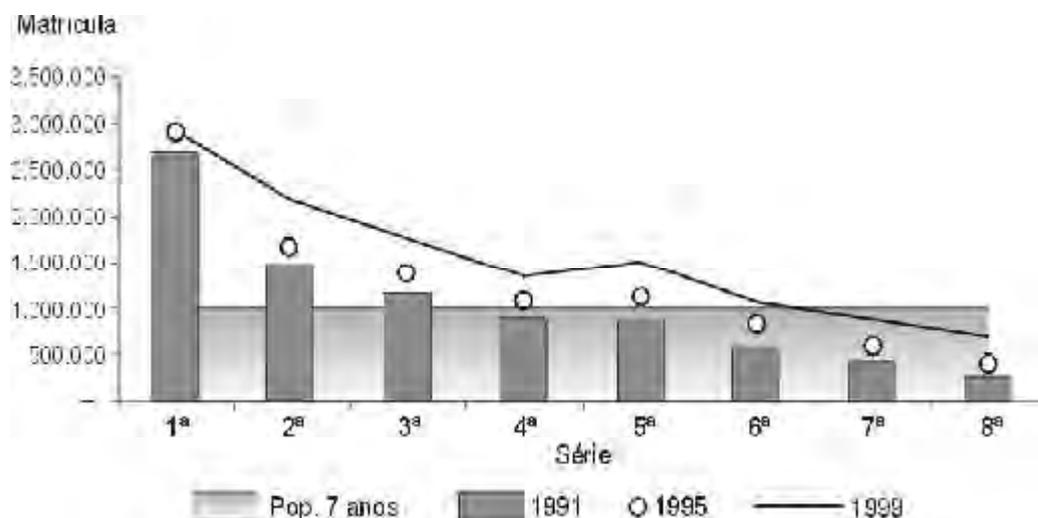


Gráfico 3 – Evolução da distribuição da matrícula por série no ensino fundamental – Nordeste 1991-1999

Fonte: MEC/Inep/Sec.

Tabela 13 – Dados Básicos do Modelo de Estimação de Matrículas via Fluxo Escolar – Nordeste 1996-2001

(continua)

Variável	Ano					
	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Dados Gerais						
População residente e não residente			424	35,8		
População residente e não residente - Fundamental			177	12,2		
População residente e não residente - Ensino Médio e Superior	0 229 323	0 183 133	0 142 333	0 610 344	0 475 110	0 362 910
População residente e não residente - Ensino Superior	1 387 326	1 622 368	1 867 412	1 814 438	1 712 122	1 628 174
Educação de Jovens e Adultos						
Matrículas em Jovens e Adultos	241 838	318 440	238 162	338 177		
Matrículas em Jovens e Adultos - Ensino Superior	139 423	225 447	133 848	129 180		
Classe de Alfabetização						
Matrículas em Classe de Alfabetização	627 098	619 281	471 381	438 127		
Matrículas em Classe de Alfabetização - Ensino Superior	628 313	359 329	197 157	129 134		
Pré-Escola						
Matrículas em Pré-Escola	1 475 161	1 437 203	1 253 474	1 231 378		
Matrículas em Pré-Escola - Ensino Superior	231 235	197 182	134 341	133 260		
Ensino Fundamental						
Matrículas em Ensino Fundamental	13 475 458	11 146 188	13 275 131	12 409 138	12 894 401	12 444 022
Matrículas em Ensino Fundamental - Ensino Superior	7 207 874	7 239 808	6 381 377	6 238 022	6 331 867	7 179 248
Matrículas em Ensino Fundamental - Ensino Superior	3 278 468	3 478 437	3 316 145	4 201 434	4 043 184	4 378 139
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental						
Matrículas em 1ª Série do Ensino Fundamental	2 522	3 552	4 323	2 119	2 118	3 491
Matrículas em 1ª Série do Ensino Fundamental - Ensino Superior	1 017	1 444	1 881	1 111		
População residente e não residente - Ensino Superior						
População residente e não residente - Ensino Superior	3,4		5,4	8,1		
População residente e não residente - Ensino Superior	16,6		14,8	9,8		
População residente e não residente - Ensino Superior	24,1		20,2	18,2		
População residente e não residente - Ensino Superior	2,8		12,4	12,7		

Variável / Ano	Ensino Fundamental								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Matrícula Inicial									
1988	12.276.178	2.117.878	1.151.817	1.281.287	1.281.191	1.481.158	1.381.258	1.511.678	1.578.778
1989	11.119.118	2.255.818	1.176.178	1.281.178	1.281.178	1.481.178	1.381.178	1.511.178	1.578.178
1990	12.212.118	2.272.118	1.281.118	1.281.118	1.281.118	1.481.118	1.381.118	1.511.118	1.578.118
1991	12.452.118	2.318.118	1.281.118	1.281.118	1.281.118	1.481.118	1.381.118	1.511.118	1.578.118
2000	12.864.118	2.153.118	1.281.118	1.281.118	1.281.118	1.481.118	1.381.118	1.511.118	1.578.118
2001	12.800.118	2.147.118	1.281.118	1.281.118	1.281.118	1.481.118	1.381.118	1.511.118	1.578.118
Ingressos de Fora do Sistema Regular									
1988			8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118
1989			8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118
1990			8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118
Matrícula em Classe de Aceleração por Série de Ingresso									
1988	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118
1989	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118	8.118
Taxa de Distorção Idade/Série									
1988	81,7	18,7	81,8	81,9	81,9	81,9	81,9	81,9	81,9
1989	81,1	18,1	81,2	81,2	81,2	81,2	81,2	81,2	81,2
1990	81,2	18,2	81,3	81,3	81,3	81,3	81,3	81,3	81,3
Taxa de Promoção									
1988	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1989	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1990	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Taxa de Repetência									
1988	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
1989	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
1990	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: IBGE (1991).

Nota: Taxa de repetência refere-se ao número de alunos que não concluiu o ano letivo anterior, dividido pelo número de alunos matriculados no ano.

Sudeste

Em 1999, a Região Sudeste respondeu por 13.187.969 matrículas do ensino fundamental regular, correspondendo a 36% das matrículas nesse nível de ensino em todo o Brasil. Sua população residente na faixa etária de 7 a 14 anos, estimada pelo IBGE, correspondia a 38% da população do País nessa mesma faixa etária.

As estatísticas educacionais da Região Sudeste, calculadas pelo Inep, mostraram um quadro bastante favorável em que já são evidentes os resultados de equilíbrio do fluxo escolar do ensino fundamental regular.

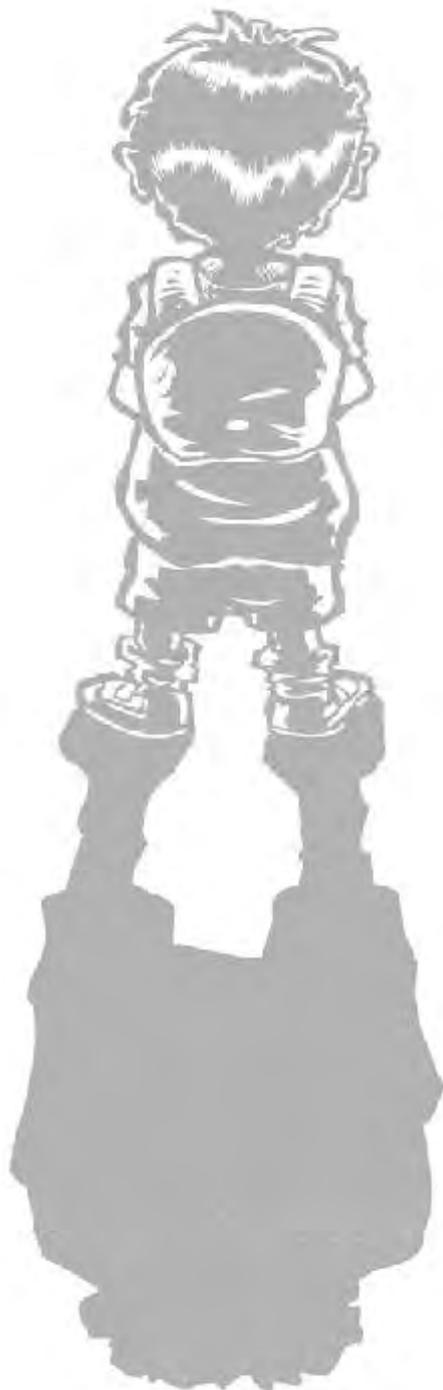
Apesar de ainda existir retenção de alunos na 1ª série, o estoque total de matrículas nessa série apresentou, em 1999, uma equivalência a 1,49 coorte, representando uma das menores relações quando comparada com as demais regiões do País.

Em 1999, a matrícula da educação de jovens e adultos foi de 811.431 alunos e apresentou o mesmo comportamento de 1998, com um suave crescimento de 2,4%. A relação entre a matrícula de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série manteve-se estável em um para três.

As matrículas em classes de alfabetização conservaram a sua tendência de retração, com uma queda, em relação a 1998, de 50% no seu estoque total de matrículas. A pré-escola apresentou o mesmo comportamento dos últimos três anos, chegando, em 1999, a 1.897.533 matrículas.

A composição da matrícula da 1ª série, quanto à idade de seus alunos, revelou um quadro bastante positivo, confirmando a tendência de queda do percentual de alunos com mais de 10 anos, que em 1998 estava em 5,2% e, em 1999, chegou a 4,7%.

A matrícula total no ensino fundamental regular, em 1999, iniciou seu processo de queda (-0,5%) e a relação entre as matrículas de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série, de acordo com os dados do Censo Escolar 1999, apresentou-se de um para um. Mesmo assim, o processo de aceleração de aprendizagem continua com políticas mais concentradas nas séries finais, onde se encontram 73% das matrículas em classes de aceleração. Em 1999, as matrículas em classes de aceleração representaram 3% (425.213 matrículas) do total de matrículas do ensino fundamental regular.



Os percentuais de ingresso de alunos de fora do sistema de ensino regular mantiveram-se estáveis, apresentando valores inferiores a 3%.

As taxas de distorção idade/série continuam sua tendência de queda, com valores variando entre 12% e 44%.

As taxas de transição (promoção, repetência e evasão) continuam sua tendência positiva em todas as séries do ensino fundamental regular, encontrando-se próximas da situação ideal. A taxa de repetência por

série, para 1998/1999, foi calculada em 18% na 1ª série e, numa seqüência decrescente, atingiu o valor de 7,6% na 4ª série. Na 5ª série assumiu o valor de 12,9% e chegou na 8ª série a 8,5%.

A expectativa de evolução da matrícula do ensino fundamental regular para os anos de 2000 e 2001, diante dos indicadores educacionais analisados, é de queda em seu estoque total, decorrente da queda na matrícula de todas as séries. Essa hipótese é válida considerando-se a manutenção do quadro educacional atual.

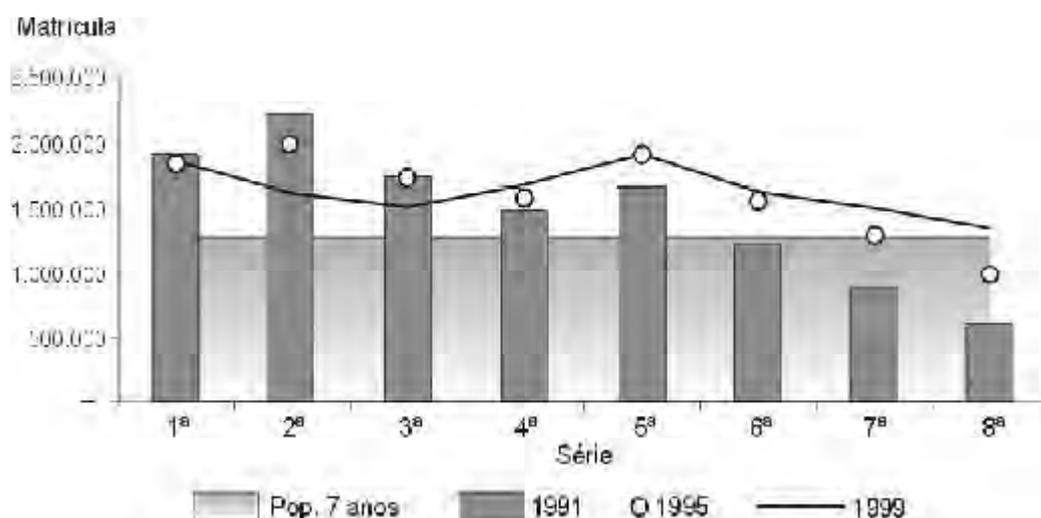


Gráfico 4 – Evolução da distribuição da matrícula por série no ensino fundamental – Sudeste 1991-1999

Fonte: MEC/Inep/Sec.

Tabela 14 – Dados Básicos do Modelo de Estimação de Matrículas via Fluxo Escolar – Sudeste 1996-2001

(continua)

Variável	Ano				
	1996	1997	1998	1999	2000
Dados Gerais					
População residente de 0 a 14 anos			567	582	
População residente de 15 a 64 anos			1.275	1.276	
População residente de 65 anos e mais	11.088,91	11.032,30	11.000,38	11.031,84	11.039,43
População residente de 0 a 14 anos	1.266,88	1.250,88	1.253,74	1.263,16	1.267,18
Educação de Jovens e Adultos					
Matrículas em Jovens e Adultos	353,31	329,82	183,84	207,18	
Matrículas em Jovens e Adultos	20,21	833,80	1.051,18	809,12	
Classe de Alfabetização					
Matrículas em Classe de Alfabetização	200,47	244,88	1.851,78	31,18	
Matrículas em Classe de Alfabetização	138,87	110,18	381,08	30,84	
Pré-Escola					
Matrículas em Pré-Escola	1.238,87	1.140,88	1.187,18	1.187,18	
Matrículas em Pré-Escola	131,24	210,87	228,18	210,18	
Ensino Fundamental					
Matrículas em Ensino Fundamental	12.858,87	13.222,88	13.293,18	13.117,18	12.822,18
Matrículas em Ensino Fundamental	2.258,87	3.333,88	3.333,18	3.333,18	3.333,18
Matrículas em Ensino Fundamental	3.212,18	3.333,18	3.333,18	3.333,18	3.333,18
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental					
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	1.188	1.228	1.228	1.228	1.228
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	1.188	1.188	1.188	1.188	1.188
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental					
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	188,1	188,1	188,1	188,1	188,1
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	8,1	8,1	8,1	8,1	8,1

Variável / Ano	Ensino Fundamental								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Matrícula Inicial									
1988	12 810 879	1 241 276	1 362 287	1 241 170	1 353 246	1 347 310	1 377 138	1 312 118	1 251 702
1989	13 020 823	1 152 474	1 172 823	1 088 187	1 277 288	1 251 774	1 257 117	1 311 508	1 211 824
1990	13 248 874	1 212 473	1 193 422	1 093 519	1 293 345	1 271 984	1 282 152	1 371 873	1 281 344
1991	13 417 438	1 215 438	1 221 425	1 127 187	1 311 774	1 282 432	1 293 388	1 347 201	1 248 422
2000	12 683 317	1 210 957	1 081 479	1 143 231	1 318 122	1 281 878	1 221 022	1 281 573	1 251 144
2001	12 730 231	1 231 811	1 097 377	1 168 239	1 338 111	1 280 210	1 211 134	1 281 160	1 231 312
Ingressos de Fora do Sistema Regular									
1988			2 071	2 378	2 378	2 378	2 218	2 378	2 378
1989			2 378	2 378	2 378	2 378	2 378	2 378	2 378
1990			2 378	2 378	2 378	2 378	2 378	2 378	2 378
1991			2 378	2 378	2 378	2 378	2 378	2 378	2 378
Matrícula em Classe de Aceleração por Série de Ingresso									
1988	695 314	12 810	24 587	31 221	37 739	109 881	109 305	20 807	38 427
1989	428 213	11 516	31 281	35 154	36 817	61 571	44 182	13 479	31 111
Taxa de Distorção Idade/Série									
1988	34,9	18,7	38,6	32,1	34,4	43,4	48,1	43,8	44,8
1989	34,2	14,7	32,8	25,8	34,3	45,2	45,5	43,4	44,8
1990	32,8	12,8	31,4	24,5	31,8	38,7	38,3	37,7	43,5
Taxa de Promoção									
1988	77,2	84,3	77,8	82,0	83,4	89,8	82,4	81,6	77,5
1989	77,3	81,7	84,1	86,4	84,1	86,4	86,8	87,7	82,8
1990	82,5	81,7	83,7	86,8	87,2	88,7	87,2	88,1	82,8
Taxa de Repetência									
1988	17,4	19,8	20,8	14,8	16,6	10,2	16,6	14,8	17,1
1989	12,4	15,8	15,2	13,6	17,7	12,7	15,5	11,9	16,6
1990	16,8	16,3	14,8	17,7	17,8	12,2	14,1	14,1	16,6

Fonte: IBGE (1991a, 1991b).
 Nota: Taxa de repetência refere-se ao ano 2000. As taxas foram calculadas a partir do total de matrículas em cada série.

O Censo Escolar 1999 mostrou que a Região Sul, com 4.472.374 matrículas no ensino fundamental regular, atendeu a 12% das matrículas nesse nível de ensino em todo o Brasil. Sua população residente na faixa etária de 7 a 14 anos, estimada pelo IBGE, correspondia a 14% da população do País nessa mesma faixa etária.

As estatísticas educacionais da Região Sul, calculadas pelo Inep, mostraram um quadro bastante favorável, no qual já são evidentes os resultados de equilíbrio do fluxo escolar do ensino fundamental regular.

Apesar de ainda existir retenção de alunos na 1ª série, o estoque total de matrículas nessa série apresentou, em 1999, uma equivalência a 1,36 coorte, correspondendo à menor relação entre as regiões do País. Essa condição historicamente favorável, observada nos indicadores educacionais, coloca a Região Sul numa situação bastante confortável quanto aos esforços necessários para solucionar as questões do equilíbrio do fluxo escolar no ensino fundamental regular.

Em 1999, a matrícula da educação de jovens e adultos foi de 337.824 alunos e apresentou o mesmo comportamento de 1998, com um suave crescimento de 1,1%. A relação entre a matrícula de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série manteve-se estável em um para dois, ou seja, as matrículas de 5ª a 8ª série corresponderam ao dobro das matrículas de 1ª a 4ª série.

O estoque total de matrículas em classes de alfabetização, bastante reduzido (3.951 matrículas), manteve a tendência de 1998. A pré-escola apresentou o mesmo comportamento dos últimos três anos, chegando, em 1999, com 539.921 matrículas e a um crescimento vegetativo.

A composição da matrícula da 1ª série, quanto à idade de seus alunos, revelou um quadro bastante positivo, confirmando a tendência de queda do percentual de alunos com mais de 10 anos, que em 1998 estava em 2,8% e, em 1999, chegou a 2,6%.

A matrícula total no ensino fundamental regular, em 1999, iniciou seu processo de queda (-1,9%) e a relação entre as matrículas de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série, de acordo com os dados do Censo Escolar 1999, apresentou-se de um para um. Na Região Sul, da mesma forma como na Região Sudeste, o processo de



aceleração de aprendizagem continua, com políticas mais concentradas nas séries finais, onde se encontram 68% das matrículas em Classes de Aceleração. Em 1999, as matrículas em Classes de Aceleração representaram 2% (91.657 matrículas) do total de matrículas do ensino fundamental regular. Os percentuais de ingresso de alunos de fora do sistema de ensino regular mantiveram-se estáveis, apresentando valores inferiores a 2%.

As taxas de distorção idade/série continuam sua tendência de queda, com valores variando entre 9% e 34%.

As taxas de transição (promoção, repetência e evasão) continuam sua tendência positiva em todas as séries do ensino fundamental regular, encontrando-se

próximas da situação ideal. A taxa de repetência por série, para 1998/1999, foi calculada em 23,2% na 1ª série e, numa seqüência decrescente, atingiu o valor de 10,0% na 4ª série. Na 5ª série assumiu o valor de 20,2% e chegou na 8ª série a 13,2%.

A expectativa de evolução da matrícula do ensino fundamental regular para os anos de 2000 e 2001, diante dos indicadores educacionais analisados, é de queda em seu estoque total. No entanto, em 2000, as matrículas da 6ª e 7ª séries, em função do comportamento do fluxo, ainda sofrerão um aumento, que irá repercutir em 2001, na 7ª e 8ª séries. Essa hipótese é válida considerando-se a manutenção do quadro educacional atual.

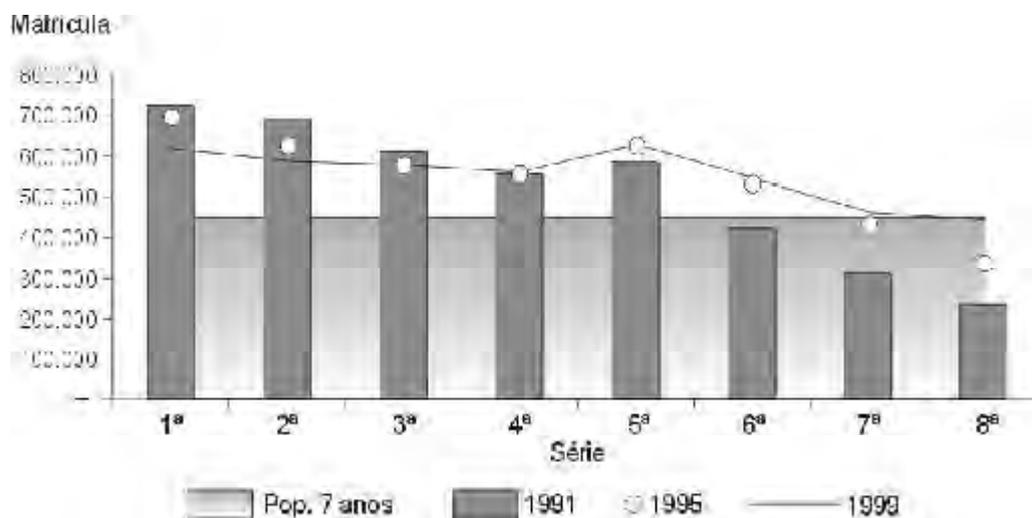


Gráfico 5 – Evolução da distribuição da matrícula por série no ensino fundamental – Sul 1991-1999

Fonte: MEC/Inep/Sec.

Tabela 15 – Dados Básicos do Modelo de Estimação de Matrículas via Fluxo Escolar – Sul 1996-2001

(continua)

Variável	Ano				
	1996	1997	1998	1999	2000
Dados Gerais					
Matrículas em Educação Infantil 0 a 3 anos			4893	8472	
Matrículas em Educação Infantil 4 a 5 anos			1290	1178	
Matrículas em Educação Fundamental 1ª série	3 168 201	3 100 840	3 030 416	3 007 918	3 029 437
Matrículas em Educação Fundamental 2ª série	402 177	400 388	403 428	407 327	406 638
Educação de Jovens e Adultos					
Matrículas em 1ª série	38 462	19 872	110 381	68 878	
Matrículas em 2ª série	101 239	221 850	270 871	273 134	
Classe de Alfabetização					
Matrículas em 1ª série	4 240	8 201	9 107	9 389	
Matrículas em 2ª série	3 129	1 178	310	304	
Pré-Escola					
Matrículas em 1ª série	107 874	400 218	461 281	628 829	
Matrículas em 2ª série	10 866	10 342	11 821	11 107	
Ensino Fundamental					
Matrículas em 1ª série	2 200 274	2 102 387	2 031 800	2 029 428	2 003 201
Matrículas em 2ª série	2 000 108	2 008 408	2 029 180	2 000 407	2 000 008
Matrículas em 3ª série	2 017 948	2 000 470	2 028 831	2 000 177	2 000 304
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental					
Matrículas em 1ª série de Educação Infantil	1 288	1 245	1 244	1 228	1 227
Matrículas em 1ª série de Educação Fundamental	1 099	1 095	1 093	1 095	
Matrículas em Educação Infantil e Ensino Fundamental 1ª série					
Matrículas em Educação Infantil 0 a 3 anos	15,0		1,25	1,08	
Matrículas em Educação Infantil 4 a 5 anos	10,0		2,82	2,05	
Matrículas em Educação Fundamental 1ª e 2ª séries	3,2		2,5	2,1	
Matrículas em Educação Fundamental 3ª série	2,9		2,9	2,5	

Variável / Ano	Ensino Fundamental								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Matricula Inicial									
1988	4.425.134	754.217	1.074.778	1.117.231	1.053.143	822.779	145.131	414.784	372.181
1989	4.512.277	758.114	1.074.932	1.117.428	1.053.194	824.101	145.278	414.938	372.181
1990	4.598.142	801.263	1.117.222	1.160.572	1.103.428	866.125	145.278	414.938	372.181
1991	4.672.324	835.218	1.160.572	1.203.817	1.146.671	909.372	145.278	414.938	372.181
1992	4.746.506	869.173	1.203.817	1.247.062	1.189.916	952.617	145.278	414.938	372.181
1993	4.820.688	903.128	1.247.062	1.290.307	1.233.161	995.862	145.278	414.938	372.181
Ingressos de Fora do Sistema Regular									
1988			8.172	12.008	16.844	21.680	26.516	31.352	36.188
1989			8.172	12.008	16.844	21.680	26.516	31.352	36.188
1990			8.172	12.008	16.844	21.680	26.516	31.352	36.188
Matricula em Classe de Aceleração por Série de Ingresso									
1988	119.028	2.234	8.164	17.413	27.187	36.962	28.438	11.123	47.914
1989	87.917	3.424	8.164	17.413	27.187	36.962	11.123	11.123	74.552
Taxa de Distorção Idade/Série									
1988	32,2	12,1	32,2	28,0	24,7	10,2	30,1	34,7	32,2
1989	29,8	12,5	12,8	21,4	24,2	35,8	32,1	37,2	32,2
1990	27,2	17	12,1	18,8	21,1	32,3	30,8	24,5	32,2
Taxa de Promoção									
1988/89	72,8	72,7	73,8	72,8	71,2	82,6	80,7	71,8	70,2
1989/90	71,8	72,8	71,7	72,8	71,7	82,6	71,1	71,4	70,2
1990/91	69,3	71,1	72,8	70,8	71,7	82,6	70,3	71,8	70,2
Taxa de Repetência									
1988/89	21,3	28,8	10,0	18,9	14,4	34,7	28,7	32,2	16,7
1989/90	18,5	24,7	18,8	12,7	11,0	35,8	21,8	17,8	11,7
1990/91	18,2	25,7	14,5	11,5	12,2	32,3	11,1	15,7	12,2

Fonte: IBGE, Censo Escolar. Nota: Dados em milhares de alunos.



Centro-Oeste

A Região Centro-Oeste foi responsável, de acordo com o Censo Escolar 1999, por 2.613.977 matrículas no ensino fundamental regular, correspondendo a 7% das matrículas nesse nível de ensino em todo o Brasil. Sua população residente na faixa etária de 7 a 14 anos, estimada pelo IBGE para 1999, também equivalia a 7% da população do País nessa mesma faixa etária.

As estatísticas educacionais da Região Centro-Oeste, calculadas pelo Inep, apresentaram uma região em processo avançado e consistente de transformações, com resultados evidentes na busca do equilíbrio do fluxo escolar do ensino fundamental regular.

Apesar de ainda existir uma alta retenção de alunos na 1ª série, com um estoque de matrículas apresentando, em 1999, uma equivalência a 1,72 coorte, já são evidentes os reflexos positivos para o equilíbrio do fluxo nas demais séries.

Em 1999, a matrícula da educação de jovens e adultos foi de 142.561 alunos, apresentando uma queda de 17% em relação a 1998. Apesar disso, a relação entre a matrícula de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série manteve-se estável, com a matrícula de 1ª a 4ª série correspondendo a 68% da matrícula de 5ª a 8ª série.

O estoque total de matrículas em classes de alfabetização (50.895 matrículas), que vem apresentando uma tendência de queda desde 1997, diminuiu em 6% em relação a 1998. A pré-escola apresentou um estoque estável de suas matrículas, apesar da tendência de queda naquelas com mais de 6 anos de idade.

A composição da matrícula da 1ª série, quanto à idade de seus alunos, revelou um quadro positivo, confirmando a tendência de queda do percentual de alunos com mais de 10 anos, que em 1998 estava em 10% e, em 1999, diminuiu 1%.

O estoque total de matrículas no ensino fundamental regular, em 1999, ainda apresentou um aumento de 2%, em relação a 1998, e uma relação de um para um entre as matrículas de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série. Na Região Centro-Oeste, o processo de aceleração de aprendizagem contabilizou 38.554 matrículas em classes de aceleração, tendo havido um crescimento de 24% dessas matrículas, em relação a 1998. Em 1999, as matrículas em classes de aceleração representaram 1,5% do total de matrículas do ensino fundamental regular. Os percentuais de ingresso de alunos de fora do sistema de ensino regular mantiveram-se estáveis, com percentuais variando de 2% a 5%.

As taxas de distorção idade/série continuam sua tendência de queda, com valores variando entre 20% a 57%.

As taxas de transição (promoção, repetência e evasão) continuam sua tendência positiva em todas as séries do ensino fundamental regular. A taxa de repetência por série, para 1998-1999, foi calculada em 35,8% na 1ª série e, numa seqüência decrescente, atingiu o valor de 14,3% na 4ª série. Na 5ª série assumiu o valor de 30,6% e chegou, na 8ª série, a 18,8%.

A expectativa de evolução da matrícula do ensino fundamental regular para os anos de 2000 e 2001, diante dos indicadores educacionais analisados, é de queda em seu estoque total. No entanto, em 2000, as matrículas apresentaram

uma queda mais significativa na 1ª e 2ª séries. Já em 2001, essa tendência será expandida para a 3ª série. Essa hipótese é válida considerando-se a manutenção do quadro educacional atual.

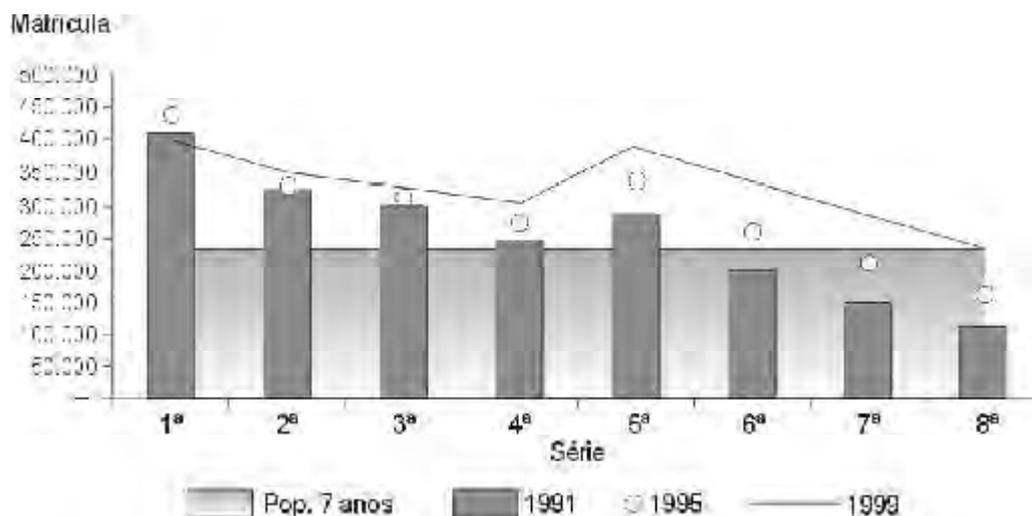


Gráfico 6 – Evolução da distribuição da matrícula por série no ensino fundamental – Centro-Oeste 1991-1999

Fonte: MEC/Inep/Sec.

Tabela 16 – Dados Básicos do Modelo de Estimação de Matrículas via Fluxo Escolar – Centro-Oeste 1996-2001

(continua)

Variável	Ano				
	1996	1997	1998	1999	2000
Dados Gerais					
Matrículas em Educação Infantil e Pré-Escola			85,8	87,5	
Matrículas em Educação Fundamental			17,33	1,005	
População de 0 a 14 anos	1.037.703	1.037.174	1.042.408	1.046.328	1.048.008
População de 0 a 16 anos	204.881	212.912	223.157	228.888	232.670
Educação de Jovens e Adultos					
Matrículas em Jovens e Adultos	17.011	17.201	18.133	18.184	
Matrículas em Jovens e Adultos	113.408	111.808	109.886	106.127	
Classe de Alfabetização					
Matrículas em Alfabetização	58.714	59.714	60.881	62.888	
Matrículas em Alfabetização	21.128	21.348	21.881	21.188	
Pré-Escola					
Matrículas em Pré-Escola	208.882	228.184	244.281	251.288	
Matrículas em Pré-Escola	38.188	28.178	23.187	18.181	
Ensino Fundamental					
Matrículas em Ensino Fundamental	2.428.172	2.428.187	2.388.831	2.218.677	2.182.771
Matrículas em Ensino Fundamental	1.238.287	1.302.888	1.401.499	1.468.188	1.522.888
Matrículas em Ensino Fundamental	1.188.188	1.125.299	1.187.332	1.254.489	1.259.883
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental					
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	111	1.188	1.18	1,27	1,18
Matrículas na 1ª Série do Ensino Fundamental	111	1,18	1,18	1,18	
População de 6 a 14 anos					
Matrículas em Ensino Fundamental	7,1		8,5	11,8	
População de 6 a 14 anos	18,2		18,6	18,3	
População de 6 a 14 anos	8,4		7,1	6,9	
Matrículas em Ensino Fundamental	2,1		2,8	2,7	

Variável / Ano	Ensino Fundamental									
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	
Matrícula Inicial										
1988	2.700.822	437.257	390.478	371.255	367.845	367.184	212.404	337.222	102.871	
1989	2.686.177	432.791	392.400	374.195	367.112	370.265	207.426	341.141	102.028	
1990	2.686.827	427.215	390.327	368.221	368.102	367.800	210.222	344.455	97.127	
1991	2.675.477	397.715	378.191	354.422	372.111	368.426	203.120	344.155	93.771	
2000	2.683.671	392.413	376.102	355.110	367.472	371.124	202.142	342.183	94.302	
2001	2.677.731	389.025	371.304	361.113	372.222	371.154	201.120	341.100	94.107	
Ingressos de Fora do Sistema Regular										
1988	1.638	2.277	6.228	2.277	2.277	6.228	6.228	2.277	2.277	2.277
1989	1.638	2.277	6.228	2.277	2.277	6.228	6.228	2.277	2.277	2.277
1990	1.638	2.277	6.228	2.277	2.277	6.228	6.228	2.277	2.277	2.277
Matricula em Classe de Aceleração por Série de Ingresso										
1988	37.822	2.178	6.098	13.710	1.114	240	808	532	241	
1989	38.114	2.114	6.000	13.110	2.114	5.272	1.107	1.203	122	
Taxa de Distorção Idade/Série										
1988	4,3	22,8	4,8	7,4	4,7	10,3	11,8	17,8	19,1	
1989	4,5	23,1	5,3	7,2	4,9	10,7	11,2	17,5	19,4	
1990	4,3	22,8	5,1	7,1	4,7	10,5	11,5	17,6	19,2	
Taxa de Promoção										
1988	83,9	11,7	11,4	7,9	13,1	10,2	10,7	11,6	12,1	
1989	87,8	18,1	12,4	7,6	13,6	11,4	11,8	11,8	11,7	
1990	86,2	15,3	11,7	7,7	13,3	12,1	11,8	11,8	11,1	
Taxa de Repetência										
1988	20,1	88,3	21,3	21,9	18,7	18,3	20,8	21,3	21,2	
1989	20,8	88,7	22,8	22,4	19,7	19,8	21,4	21,1	19,7	
1990	20,2	85,8	22,2	17,2	14,8	18,3	21,2	21,2	19,1	

Fonte: INEP/INEC/IBGE.

Nota: Taxa de repetência para o ano de 2002, apenas para o sistema regular. Não foram calculadas para o ano de 2002.

A variabilidade da matrícula nas escolas

Uma das questões críticas para o sucesso do PNLD, além, é claro, de uma boa projeção da matrícula, é fazê-lo chegar a todas as escolas do País, em *número suficiente e em tempo hábil*. A distribuição deve ocorrer antes do início do ano letivo, para que o aluno possa iniciar seu período de estudos de posse do material didático completo.

Diante das dimensões do País, não resta dúvida sobre a complexidade da operação que, apesar dos percalços, é executada com eficiência pelo FNDE em parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, secretarias estaduais e municipais de educação.

Assim sendo, apresentamos, nesta parte do trabalho, três situações que descrevem a dinâmica na abertura e extinção de escolas de ensino fundamental no País, a partir da avaliação do cadastro do Censo Escolar em dois anos consecutivos, além da variação das matrículas nas escolas presentes nos dois Censos.

Julgamos que esta abordagem poderá auxiliar o FNDE na definição da estratégia para a distribuição do livro didático diante da necessidade de remanejamento

imposta pela variabilidade da matrícula na unidade escolar.

A política de racionalização, que vem sendo adotada por muitas secretarias de educação, considera aspectos como a redefinição das séries oferecidas nas escolas, isto é, definindo um novo perfil de oferta, e também o processo de nucleação, que procura aglomerar as escolas pequenas em um único espaço físico, de forma a tornar mais efetiva a atenção do governo sobre elas.

A primeira situação se refere à análise dos cadastros dos Censos Escolares de 1998 e 1999, quando ocorreu no País a paralisação/extinção de 11.688 escolas que ministravam o ensino fundamental, correspondendo a 613.787 matrículas. Por outro lado, no cadastro de 1999 apareceram 7.144 novas unidades escolares que ministravam o ensino fundamental, com o contingente de 871.614 matrículas.

É claro que, ao compararmos os valores de 1998 (613.787 alunos) com os de 1999 (871.614 alunos), verificamos uma quase equivalência entre as grandezas, acrescida do crescimento normal decorrente do aumento da demanda. Mas, se avaliarmos a questão no nível da escola, o impacto na distribuição dos livros didáticos torna-se significativo, já que estamos diante de um novo destinatário.

Tabela 17 – Número de escolas novas e paralisadas em 1999 e respectivas matrículas em relação ao ano de 1998 – Brasil e Regiões

Brasil e Regiões	Ensino fundamental 1998-1999			
	Escolas		Matrículas relativas às escolas	
	Paralisadas/Extintas	Novas	Paralisadas/Extintas	Novas
Brasil	11.688	7.114	613.787	871.614
Norte	2.071	1.563	77.628	99.498
Nordeste	4.508	3.503	182.432	286.916
Sudeste	2.444	1.438	290.240	391.082
Sul	1.789	260	38.808	36.889
Centro-Oeste	876	360	26.679	67.428

Fonte: MEC/INEP/SEDC

A segunda situação se refere às escolas existentes nos dois cadastros que, no ano de 1998 ofereciam ensino fundamental, mas, no ano de 1999, deixaram de

oferecê-lo ou vice-versa. Esta situação está apresentada nas Tabelas 18 e 19 considerando, separadamente, os grupos de séries (1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série).

Tabela 18 – Número de escolas que ofereciam o ensino fundamental em 1998 e que deixaram de ministrá-lo em 1999 e número de escolas que não o ofereciam, de 1ª a 4ª série, em 1998, e que passaram a ministrá-lo em 1999 – Brasil e Regiões

Brasil e Regiões	Escolas		Matriculas relativas às escolas	
	Ofereciam e deixaram de oferecer	Não ofereciam e passaram a oferecer	Ofereciam e deixaram de oferecer	Não ofereciam e passaram a oferecer
Brasil	12.147	6.842	647.739	673.223
Norte	2.057	1.536	68.395	79.689
Nordeste	4.874	3.481	191.316	229.305
Sudeste	2.888	1.340	323.178	304.483
Sul	1.842	233	44.128	25.191
Centro-Oeste	888	352	20.722	33.585

Fonte: VEC/Inep/Secad.

Tabela 19 – Número de escolas que ofereciam ensino fundamental em 1998 e que deixaram de ministrá-lo em 1999 e número de escolas que não o ofereciam, de 5ª a 8ª série, em 1998, e que passaram a ministrá-lo em 1999 – Brasil e Regiões

Brasil e Regiões	Escolas		Matriculas relativas às escolas	
	Ofereciam e deixaram de oferecer	Não ofereciam e passaram a oferecer	Ofereciam e deixaram de oferecer	Não ofereciam e passaram a oferecer
Brasil	1.235	3.348	173.995	455.560
Norte	182	473	17.222	47.020
Nordeste	317	1.805	40.325	177.757
Sudeste	282	623	96.450	169.213
Sul	385	350	7.864	17.608
Centro-Oeste	88	297	12.134	48.082

Fonte: VEC/Inep/Secad.

A terceira situação se refere às escolas presentes nos cadastros de 1998 e 1999 e que mantiveram a oferta do ensino fundamental. Apresentamos, nas Tabelas 20 e 21, as informações por grupo

de séries (1ª a 4ª e 5ª a 8ª série) organizadas em intervalos de variação da matrícula, ou seja, o número de escolas que apresentaram variação da matrícula menor que 5%, de 5% a 10% e mais de 10%.

Tabela 20 – Número de escolas, matrículas e variação porcentual de matrícula no ensino fundamental de 1ª a 4ª série – 1998-1999

Brasil e Regiões	< 5%			≥ 5 a 10%			≥ 10%		
	Escolas	Matriculas	%	Escolas	Matriculas	%	Escolas	Matriculas	%
Brasil	36.068	5.633.364	29,3	24.617	3.850.975	20,0	96.295	9.728.425	50,6
Norte	5.591	586.615	27,0	3.382	393.019	18,1	15.591	1.194.962	55,0
Nordeste	16.540	1.849.917	24,1	11.473	1.355.860	17,7	50.231	4.459.846	58,2
Sudeste	7.081	1.978.181	33,3	4.876	1.278.991	21,5	15.485	3.680.834	45,3
Sul	5.092	858.726	39,4	3.715	560.355	25,7	10.180	759.288	34,8
Centro-Oeste	1.764	381.925	28,8	1.171	262.750	20,9	4.808	839.495	50,4

Fonte: VEC/Inep/Secad.

Esta tabela nos revela um dado surpreendente, 61% das escolas de 1ª a 4ª série tiveram variação do número de matrículas, entre os anos 1998 e 1999, superior a 10% (para mais ou para menos). Essas escolas detêm mais da metade das matrículas nesse grupo de séries.

No caso das escolas de 5ª a 8ª série, 51% tiveram variação do número de matrículas superior a 10%, correspondendo a 46,2% das matrículas nesse grupo de séries.

Os dados analisados mostram a importância de se considerar uma política de remanejamento dos livros das unidades escolares que foram paralisadas/extintas, ou mesmo que eventualmente receberam exemplares a mais, para aquelas unidades escolares novas ou que receberam livros a menos. Este procedimento deverá ser considerado sob pena de, apesar de uma estimativa precisa, faltar livro em algumas escolas, caracterizando, assim, um problema de distribuição dos mesmos.

Tabela 21 – Número de escolas, matrículas e variação percentual de matrículas no ensino fundamental de 5ª a 8ª série – 1998-1999

Brasil e Regiões	≤ 5%			≥ 5 a 10%			≥ 10%		
	Escolas	Matrículas	%	Escolas	Matrículas	%	Escolas	Matrículas	%
Brasil	11.555	4.255.314	31,4	6.538	3.028.411	22,4	18.658	6.257.335	46,2
Norte	1.036	282.581	29,3	490	207.530	21,5	1.702	475.785	49,3
Nordeste	3.245	1.023.486	26,9	1.438	696.518	18,3	6.104	2.080.009	54,7
Sudeste	3.683	1.090.124	34,3	2.428	1.411.482	34,7	4.885	2.350.193	41,1
Sul	2.647	654.579	33,9	1.644	484.386	25,1	4.114	790.086	41,0
Centro-Oeste	984	334.564	29,8	540	228.495	20,3	1.853	561.282	49,9

Fonte: MEC/Inep/Seec.

Referências bibliográficas

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Education at a glance: OECD indicators 1998*. Brasília, 1998.

KLEIN, Ruben. *Produção e utilização de indicadores educacionais*. Rio de Janeiro: LNCC/CNPq, 1995.

THONSTAD, Tore. *Análise e projeções de matrícula nos países em desenvolvimento*. Paris: Unesco, 1986.

Carlos Eduardo Moreno Sampaio, mestre em Estatística e Métodos Quantitativos pela Universidade de Brasília (UnB), é coordenador-geral de Produção e Análise de Informações Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

João Vicente Pereira, graduado em Estatística pela UnB, é técnico especialista da Diretoria de Informações Estatísticas Educacionais (Seec) do Inep.

Liliane Lúcia N. A. Oliveira Brant, mestre em Estatística e Métodos Quantitativos pela UnB, é coordenadora de Análise Estatística da Seec/Inep.

Vanessa Néspoli de Oliveira, especialista em Estatística e Métodos Quantitativos pela UnB, é técnica especialista da Seec/Inep.

Abstract

With the objective to subsidize the National Program of the Didactic Book (PNLD) managed by the National Fund for the Development of the Education (FNDE), this paper presents an analysis of the historical behaviour towards student enrollment in the regular basic education and it also calculates estimatives for the years 2000 and 2001, in public schools, by levels, for each one of 27 unities of the Federation. The methodology of the scholar flow was adopted, considering the model proposed by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) with the adaptations pertinent to the Brazilian case and the incorporation of correction forms and data adjustments suggested by professor (doctor) Ruben Klein.

Keywords: elementary school, enrolment, National Program of the Didactic Book (PNLD).



ANEXO

Tabela 1 – Ensino fundamental – Matrícula inicial na rede pública por série – 1996-2001

(continua)

Unidades da Federação	Matrícula por Série									
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	
Brasil										
1996	29.423.373	5.860.755	4.686.662	4.014.645	3.477.526	3.918.536	3.045.864	2.460.063	1.959.322	
1997	30.190.891	5.117.433	4.873.130	4.210.881	3.959.139	4.222.368	3.156.838	2.337.884	2.120.917	
1998	32.409.205	5.613.858	4.792.435	4.236.458	3.959.433	4.231.931	3.428.811	2.834.413	2.383.756	
1999	32.439.387	5.333.371	4.899.315	4.211.388	3.899.782	4.381.268	3.128.819	2.328.121	2.483.218	
2000*	32.767.843	5.741.027	4.703.488	4.423.782	3.916.924	4.268.764	3.690.477	3.152.209	2.835.172	
2001*	32.528.793	5.373.774	4.582.334	4.338.887	4.052.184	4.281.872	3.811.431	3.332.173	3.022.318	
Região Nordeste										
1996	2.663.232	705.024	463.962	382.536	315.787	312.357	212.143	153.619	118.804	
1997	2.941.104	728.418	493.588	377.117	333.738	351.385	239.180	181.339	127.828	
1998	3.059.497	891.930	513.282	406.990	341.781	335.410	251.446	180.797	137.861	
1999	3.249.389	893.318	557.213	441.288	365.137	349.148	281.817	203.429	158.538	
2000*	3.188.030	796.952	540.777	476.166	374.371	350.673	267.809	218.907	172.274	
2001*	3.228.487	792.673	528.116	478.117	402.302	388.172	271.661	209.633	181.168	
Região Sudeste										
1996	264.185	55.238	42.934	38.843	35.145	36.410	24.236	17.438	13.941	
1997	276.187	52.624	43.837	43.828	39.219	40.249	29.437	18.183	14.381	
1998	286.525	56.476	40.449	39.965	36.710	44.210	30.776	21.517	16.422	
1999	293.181	55.458	43.486	39.888	37.132	44.233	29.122	20.437	13.321	
2000*	302.234	54.285	43.224	40.573	36.833	45.088	35.400	27.391	20.331	
2001*	301.337	52.888	42.247	40.818	37.381	43.227	34.836	26.243	20.858	
Região Sul										
1996	116.859	31.803	19.854	15.573	12.935	13.303	9.204	7.494	5.693	
1997	121.371	38.818	21.383	18.279	14.138	14.222	10.679	8.183	6.467	
1998	132.698	39.547	22.562	17.319	14.612	13.355	10.270	8.381	6.652	
1999	131.493	39.112	23.237	18.287	15.373	13.477	12.843	9.881	7.327	
2000*	141.890	38.787	24.084	19.417	16.088	15.480	11.741	9.359	8.414	
2001*	143.387	39.117	23.228	18.248	17.139	16.122	12.581	10.381	8.418	

Unidades da Federação	Matrícula por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Roraima									
1996	507.175	107.366	79.481	65.189	53.137	72.142	52.839	42.323	34.698
1997	504.171	106.818	78.983	64.691	52.641	71.639	52.329	41.822	34.223
1998	601.053	155.521	97.142	69.890	58.926	75.195	59.645	46.771	37.953
1999	611.228	163.112	103.800	81.411	67.828	72.828	61.718	47.438	41.261
2000*	629.953	139.240	100.111	88.983	70.532	73.641	60.420	52.402	44.524
Roraima									
1996	59.504	12.758	9.753	8.690	7.799	7.531	5.956	3.845	3.172
1997	59.297	13.069	10.016	8.287	8.251	8.167	6.348	4.408	3.745
1998	65.427	13.409	10.059	9.509	8.582	8.161	7.160	4.700	3.847
1999	71.881	14.322	10.895	10.222	11.858	12.821	7.826	4.708	4.188
2000*	77.404	13.357	10.888	11.788	8.910	10.444	7.720	8.224	5.052
Roraima									
1996	1.297.949	401.477	240.038	192.832	155.457	131.305	83.526	53.457	39.857
1997	1.311.134	420.678	266.835	209.115	169.815	138.823	89.524	56.868	43.418
1998	1.522.237	525.875	269.315	206.022	167.961	136.719	102.339	65.517	48.489
1999	1.571.432	499.116	293.612	220.111	175.183	141.429	105.842	74.188	55.229
2000*	1.572.742	465.386	290.244	244.140	182.004	144.137	106.733	78.783	61.315
Roraima									
1996	101.488	20.479	18.759	15.407	12.529	12.936	8.885	6.707	5.786
1997	101.361	21.549	20.018	15.117	12.515	13.924	8.521	6.808	6.315
1998	115.630	24.637	21.370	17.382	13.303	14.455	10.165	7.251	6.097
1999	118.938	26.311	22.115	18.232	15.215	13.243	11.111	7.722	6.159
2000*	121.557	21.948	21.804	19.558	16.861	15.304	10.683	8.568	6.998
Roraima									
1996	1.111.111	21.111	21.111	21.111	21.111	21.111	21.111	21.111	21.111

(continuação)

Unidades da Federação	Matrícula por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
PARANÁ									
1996	317.072	75.903	52.143	46.002	38.785	38.785	27.497	22.355	15.657
1997	328.127	76.348	51.387	45.817	38.992	38.992	28.638	23.448	17.243
1998	336.927	76.465	52.385	46.923	40.787	43.315	31.091	26.560	18.401
1999	348.688	78.721	53.817	48.481	42.241	46.123	31.883	24.368	20.148
2000*	352.750	66.929	50.412	51.672	44.243	46.570	35.212	33.182	25.529
PERNAMBUCO									
1996	9.100.911	2.609.887	1.601.836	1.254.838	991.529	1.003.224	701.232	532.378	406.987
1997	8.878.888	2.588.417	1.588.417	1.237.631	1.035.318	1.035.318	777.121	585.113	458.417
1998	11.113.300	3.162.409	1.913.880	1.482.527	1.176.594	1.264.596	881.961	705.711	525.622
1999	11.198.248	3.122.888	1.822.888	1.438.248	1.212.748	1.308.248	824.537	628.288	462.248
2000*	11.672.979	2.438.970	1.884.225	1.766.742	1.377.775	1.478.206	1.056.999	881.519	788.542
PÍSCATA									
1996	1.219.571	394.161	226.368	164.510	124.961	111.608	83.662	65.170	49.131
1997	1.338.628	411.723	253.918	183.119	132.767	120.831	81.819	72.677	54.234
1998	1.497.536	506.247	263.434	187.155	150.158	145.381	102.896	79.935	62.330
1999	1.528.888	429.411	233.433	173.873	149.433	135.945	114.445	81.214	60.834
2000*	1.544.330	360.014	280.621	239.914	181.124	178.580	126.993	100.085	76.998
PIAUÍ									
1996	539.751	192.045	108.389	75.984	62.210	41.879	27.309	18.437	13.498
1997	624.628	228.134	113.348	83.131	67.302	48.113	31.824	20.612	14.439
1998	660.824	238.874	127.881	85.442	71.617	60.971	35.945	23.082	17.012
1999	728.580	252.332	142.213	103.881	78.682	67.245	41.441	27.388	20.183
2000*	729.293	194.851	127.937	107.622	87.948	81.250	55.937	42.374	31.574
PRAIA GRANDE									
1996	1.241.888	438.735	211.817	148.343	88.124	88.124	61.224	41.333	31.824

Unidades da Federação	Matrícula por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Brasil									
1996	1.333.829	402.946	230.851	184.847	142.318	130.808	99.273	81.644	61.142
1998	1.488.513	443.484	248.038	202.473	167.267	151.210	114.438	88.838	67.838
1998	1.634.674	393.821	319.238	242.579	192.196	177.399	133.934	104.012	81.495
1998	1.876.131	323.821	248.038	202.473	167.267	151.210	114.438	88.838	67.838
2000*	1.701.827	269.753	227.285	257.148	224.877	228.270	162.187	115.254	217.063
1996	1.852.777	293.821	178.238	128.473	219.196	248.399	188.934	148.012	217.495
Região Nordeste									
1996	497.591	146.110	91.798	68.181	53.900	66.013	43.657	32.325	25.607
1998	524.418	129.438	88.038	67.473	51.196	61.210	41.438	31.838	24.838
1998	582.861	126.774	100.966	81.354	66.996	75.253	54.645	43.175	33.688
1998	613.431	119.548	98.038	78.473	61.196	71.210	51.438	41.838	31.838
2000*	585.488	96.797	101.387	79.192	77.926	86.793	63.934	49.349	40.120
1996	388.133	118.038	102.238	77.473	61.196	61.210	41.438	31.838	24.838
Região Sudeste									
1996	584.848	161.101	101.854	80.785	64.793	71.192	46.329	33.644	25.150
1998	627.334	183.484	118.038	91.354	71.196	78.210	51.438	38.838	29.838
1998	795.642	269.434	133.759	95.581	77.604	87.014	58.682	42.056	32.512
1998	824.131	282.238	141.038	103.473	81.196	88.210	58.438	43.838	33.238
2000*	815.510	175.717	142.810	128.399	98.333	98.122	72.061	55.422	42.646
1996	717.193	203.238	138.038	128.473	103.196	111.210	78.438	58.838	43.838
Região Sul									
1996	1.471.691	351.152	239.730	190.335	155.020	205.347	138.992	106.876	84.239
1998	1.624.411	383.484	248.038	182.473	141.196	201.210	148.438	114.838	88.838
1998	1.595.035	360.594	258.151	206.773	169.358	216.579	159.332	121.839	102.419
1998	1.530.234	354.238	238.038	193.473	151.196	201.210	148.438	114.838	88.838
2000*	1.580.309	288.943	244.242	218.969	181.332	217.204	168.476	140.258	119.885
1996	1.188.833	254.838	139.038	91.473	61.196	71.210	51.438	41.838	31.838

(continuação)

Unidades da Federação	Matrícula por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Alagoas									
1996	470.715	157.989	90.541	64.237	47.389	44.719	29.191	21.548	15.101
1997	522.408	182.121	87.278	63.347	51.587	48.898	32.471	23.818	16.189
1998	611.656	216.677	112.763	74.185	57.834	60.434	40.188	28.129	21.446
1999	672.891	237.271	128.271	87.231	68.327	68.828	47.281	35.133	26.823
2000*	674.693	166.346	122.540	101.485	78.086	79.704	55.012	41.264	31.246
Amazonas									
1996	353.907	106.407	60.206	46.717	37.866	42.835	27.510	19.145	14.222
1997	363.148	101.387	62.121	49.112	38.423	40.889	28.187	21.638	16.633
1998	397.150	111.561	68.221	50.755	41.889	45.529	34.078	25.293	19.824
1999	431.122	126.416	71.522	57.271	46.888	49.814	36.891	26.886	22.482
2000*	398.653	86.884	66.768	56.667	47.042	49.088	36.031	30.106	26.068
Aruá									
1996	2.629.008	728.976	452.099	379.242	303.073	288.823	205.309	153.589	117.897
1997	2.629.008	728.976	452.099	379.242	303.073	288.823	205.309	153.589	117.897
1998	3.337.922	949.437	529.467	458.693	348.942	396.036	262.261	238.190	154.896
1999	3.531.442	1.033.411	622.633	572.218	433.857	443.112	328.311	307.471	173.252
2000*	3.632.866	800.866	570.636	577.336	400.106	458.186	315.368	307.408	202.961
Bahia									
1996	11.454.750	1.549.957	1.745.398	1.561.499	1.400.742	1.686.017	1.385.804	1.168.236	957.097
1997	11.454.750	1.549.957	1.745.398	1.561.499	1.400.742	1.686.017	1.385.804	1.168.236	957.097
1998	11.724.487	1.551.652	1.423.132	1.500.734	1.650.035	1.680.466	1.510.106	1.290.907	1.117.455
1999	11.821.823	1.551.451	1.431.137	1.511.243	1.622.212	1.688.127	1.511.871	1.322.393	1.267.183
2000*	11.478.138	1.606.692	1.500.093	1.357.147	1.368.362	1.502.116	1.537.153	1.347.303	1.269.282
Brasília									
1996	11.253.973	1.149.871	1.478.056	1.439.723	1.341.179	1.385.825	1.503.143	1.448.608	1.218.143

Unidades da Federação	Matrícula por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Mato Grosso									
1996	3.398.163	571.834	505.370	458.782	403.564	512.962	386.963	316.542	242.126
1997	3.471.344	478.874	433.162	387.542	477.442	573.303	431.838	343.714	273.422
1998	3.659.809	503.206	433.153	439.541	588.726	525.262	479.779	377.288	312.854
1999	3.571.427	532.211	478.334	428.281	492.427	571.678	418.378	329.818	263.221
2000*	3.445.878	479.610	449.557	432.401	424.472	415.152	478.730	377.238	388.718
Mato Grosso do Sul									
1996	534.610	69.746	98.172	72.062	63.805	75.096	61.595	51.548	41.586
1997	538.228	68.181	88.488	64.481	66.287	77.832	61.298	52.033	41.673
1998	546.860	67.257	94.865	74.728	68.628	75.760	66.196	54.354	45.072
1999	551.423	67.633	89.835	68.877	68.877	74.174	68.877	57.857	47.238
2000*	541.585	63.853	83.562	67.589	62.163	83.627	71.307	58.584	50.890
Mato Grosso do Sul									
1996	1.716.734	251.569	98.172	234.964	239.900	267.635	191.479	163.623	130.601
1997	1.738.125	274.874	88.488	233.282	227.817	241.318	188.658	173.193	138.838
1998	1.886.592	343.295	94.865	235.494	232.395	287.935	213.858	182.816	151.471
1999	1.881.781	411.777	89.835	236.771	229.881	234.291	212.481	182.816	163.726
2000*	2.028.759	392.997	83.562	231.063	223.813	274.684	226.787	204.224	169.200
Mato Grosso do Sul									
1996	5.805.243	656.808	236.963	795.691	693.473	830.304	745.767	636.523	542.784
1997	5.711.478	630.813	243.213	681.841	737.334	889.124	642.811	527.538	428.328
1998	5.631.226	637.894	239.328	750.971	760.286	791.509	750.273	676.449	608.058
1999	5.567.303	629.197	235.317	653.333	633.137	681.137	738.198	668.251	588.134
2000*	5.462.916	670.232	305.982	626.094	658.804	728.644	760.328	707.247	650.474
Mato Grosso do Sul									

(continuação)

Unidades da Federação	Matrícula por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
RJ									
1996	4.074.287	628.315	573.023	532.883	515.692	593.680	496.249	410.147	324.298
1997	4.037.899	617.892	562.832	528.283	518.418	592.375	471.363	423.825	348.471
1998	4.182.219	611.610	563.302	541.531	521.802	598.015	500.822	428.343	416.794
1999	4.138.838	577.882	577.423	533.781	528.021	588.164	528.191	431.132	428.238
2000*	4.062.380	557.597	523.670	524.875	517.262	581.825	518.787	438.974	388.381
RS									
1996	1.640.903	239.608	243.848	215.502	200.140	241.526	199.896	166.082	134.301
1997	1.632.977	237.867	241.835	218.888	208.882	242.839	208.372	178.728	137.382
1998	1.671.789	235.108	241.118	218.627	203.291	240.464	183.435	150.724	199.030
1999	1.627.419	217.874	238.457	215.282	202.488	238.181	198.887	172.278	128.875
2000*	1.563.174	206.373	218.306	210.270	204.315	226.652	188.986	156.549	151.823
SP									
1996	1.958.888	337.383	328.134	311.781	301.828	328.239	298.278	248.181	188.238
SC									
1996	873.786	146.779	127.236	122.091	113.010	123.047	98.190	79.777	63.656
1997	858.418	143.825	126.877	121.262	109.078	121.882	93.428	74.025	68.188
1998	905.903	141.848	123.553	121.460	118.498	131.199	107.288	88.600	73.477
1999	828.838	128.217	121.194	118.331	115.228	127.458	118.288	87.822	68.888
2000*	910.273	129.341	114.864	118.091	116.018	131.529	116.334	97.421	86.555
SE									
1996	1.569.598	241.928	201.939	195.290	202.542	229.107	198.163	164.288	126.341
1997	1.591.383	238.688	201.324	187.438	188.183	230.315	208.237	178.158	135.317
1998	1.604.518	234.654	198.631	201.444	200.013	226.352	210.118	189.019	144.287
1999	1.521.181	228.851	188.428	188.122	188.138	221.232	218.188	183.282	131.812
2000*	1.578.933	221.883	190.380	196.514	196.829	228.644	214.577	185.004	150.008
TO									
1996	1.184.133	371.813	323.181	311.738	308.148	323.232	313.881	268.331	198.418

Unidades da Federação	Matrícula por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Estado do Rio de Janeiro									
1996	2.130.193	367.572	303.443	282.889	253.776	323.258	250.436	195.683	153.136
1997	2.200.592	369.731	305.417	285.113	255.829	325.374	252.512	197.194	155.135
1998	2.329.702	394.367	308.839	304.676	269.221	353.444	284.476	228.856	186.024
1999	2.349.026	392.813	311.513	297.126	272.817	361.173	287.736	232.727	187.372
2000*	2.365.316	340.815	289.722	288.852	278.164	356.944	308.618	265.507	226.693
Estado do Rio Grande do Sul									
1996	387.527	71.135	56.294	50.907	45.182	57.446	44.818	34.474	27.271
1997	395.263	67.233	56.918	51.888	46.781	58.282	45.787	35.858	28.188
1998	417.741	79.788	57.778	53.847	47.335	61.952	48.990	37.310	30.641
1999	429.263	86.389	61.518	54.888	48.686	63.783	51.488	38.876	32.885
2000*	420.711	67.691	49.002	53.221	51.254	68.183	51.644	41.696	37.020
Estado do Rio Grande do Sul									
1996	458.006	86.575	67.983	63.052	54.587	69.443	51.093	37.219	28.054
1997	489.188	87.817	69.838	67.428	58.172	73.458	52.818	41.871	33.133
1998	515.880	94.749	71.525	68.338	62.367	75.235	60.951	45.629	36.086
1999	509.583	85.378	68.034	65.888	59.532	73.526	61.381	46.158	35.198
2000*	569.641	77.617	76.242	79.337	65.496	82.332	74.354	61.491	52.772
Estado do Rio de Janeiro									
1996	956.060	167.255	132.321	125.646	115.132	145.643	112.567	87.977	69.519
1997	1.009.749	169.638	135.579	130.886	121.374	153.753	121.582	84.038	71.229
1998	1.049.794	174.656	140.000	134.667	125.702	156.182	129.403	103.778	85.406
1999	1.041.722	163.881	137.615	132.888	124.238	152.772	126.822	111.637	82.803
2000*	1.064.168	156.022	127.491	129.168	126.682	161.123	136.854	116.640	100.178
Estado do Rio de Janeiro									
1996	1.867.125	314.383	258.143	241.111	216.718	283.823	214.323	158.728	121.251

(conclusão)

Unidades da Federação	Matrícula por Série								
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1996	328.600	42.607	46.845	43.284	38.875	50.726	41.958	36.013	28.292
1997	333.737	43.893	47.235	43.888	39.932	51.341	43.437	36.877	28.924
1998	346.287	45.174	39.536	47.724	33.817	60.075	45.132	40.938	33.891
1999	352.034	51.208	37.881	50.175	39.137	68.315	50.738	41.536	37.575
2000*	320.806	39.486	36.988	37.126	34.732	44.305	45.766	45.680	36.723
2001*	315.031	37.171	36.867	36.184	37.176	43.873	38.867	43.911	42.181

Fonte: Ministério da Educação
Anexo II - Censo Nacional
de Matrículas - 1996 a 2001

Imprensa brasileira: história e legislação — possibilidades e desafios das fontes documentais*

Carlos Alves Müller

Palavras-chave: imprensa;
abordagem histórica.



Ilustração: Caroline Aguiar

* Palestra proferida em 15 de junho de 1999, em Brasília-DF, no Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), dentro do Programa "Conheça a Educação".

Introdução

Quero começar esta palestra fazendo uma profissão de fé nas fontes documentais. Elas são imprescindíveis a qualquer trabalho sério, especialmente nos campos delimitados pelo tema de hoje. Mas precisam ser encaradas com cautela, pois, assim como nos proporcionam pistas a seguir e certificados de que nossas hipóteses estão corretas, podem representar armadilhas terríveis ou desviar-nos do caminho correto.

Sob esse aspecto, a história da imprensa brasileira e a evolução dos dispositivos legais a ela relacionados são especialmente desafiadores. Há algum tempo, quando comecei a pesquisar os primórdios da imprensa brasileira, lembrei-me do livro mais explicitamente político de Érico Veríssimo (1972): *Incidente em Antares*. Nesse livro, há um personagem empenhado em escrever um livro sobre "O dia em que D. Pedro esteve em Antares", a respeito do qual ele se nega a antecipar qualquer detalhe. Quando morre, os conhecidos correm à sua casa para conhecer os fatos sobre tão importante dia, que consumiu anos de labuta do historiador. Encontram um volume com apenas uma linha manuscrita: "D. Pedro nunca esteve em Antares".

Anedota semelhante se poderia contar sobre "A imprensa no Brasil Colônia": não havia imprensa no Brasil Colônia. Como afirma Carlos Rizzini (1945, p. 309), no peculiar estilo de *O livro, o jornal e a tipografia no Brasil*: "Fomos dos últimos americanos a usá-la. E, se excetuarmos os cabindas e assemelhados da África e da Ásia, que teriam pendurado à orelha as letras de imprimir, fomos mesmo dos derradeiros povos do universo a fruir o prodigioso invento". Com efeito, não houve imprensa regularmente estabelecida no País até a chegada da Corte portuguesa em fuga, em 1808. Mesmo assim, como sede de fato do Reino, logo elevado à condição de Reino Unido, o Brasil deixava, então, de ser colônia.

O primeiro aspecto a considerar, em se tratando de imprensa no Brasil, é a situação existente em Portugal, onde a imprensa foi introduzida poucos anos antes da partida da esquadra cabralina. Os primeiros livros foram impressos em hebraico por tipógrafos judeus. Como relata Antônio Costella (1970, p. 1-2) em *O controle da informação no Brasil*,

A Lei nº 9.831, de 13 de setembro de 1999, que altera o Dia da Imprensa de 10 de setembro para 1º de julho, suscita o debate quanto à data de instalação da imprensa no Brasil. Em março de 1817, eclodiu a Revolução Pernambucana que, embora derrotada, contribuiu com três inovações no que se refere à história jurídica e da imprensa nacionais: apresentou um projeto de Constituição contendo um artigo que garantia a liberdade de imprensa, usou a imprensa para difundir suas propostas e pretendia mudar o mundo por meio da palavra escrita. Desde a primeira Constituinte, o reconhecimento da liberdade de imprensa e seu exercício tiveram convivência conflitiva. Paralelamente às oito Constituições outorgadas ou promulgadas desde a Independência, o Brasil teve nove "Leis de Imprensa". Tramitam no Congresso Nacional várias propostas de Lei Imprensa Democrática, desde 1991, e, não obstante os debates e a farta documentação gerados, as circunstâncias da origem de tais projetos e a demora na tramitação do texto original permanecem obscuros.

a imprensa portuguesa, não judaica, nasceu sob uma aura de liberdade e aplauso dos poderosos difícil de crer, à vista das opressões que sofreria mais tarde. Os primeiros mestres impressores eram tidos em tão elevada conta, que Dom Manoel (1495-1521), por Carta de Lei de 1508, atribuiu-lhes o privilégio de Cavaleiros da Costa Real, excluindo da honraria, é claro, os mouros e os judeus.

Essa situação perdurou por quase três décadas, até que o rei D. João III inaugurou a legislação censória – inicialmente votada para as questões relativas à fé – por meio do Alvará de 22 de fevereiro de 1537.

A essa altura, a Inquisição já estava instalada em Portugal. É um dado importante não apenas pelas limitações que seriam impostas aos textos impressos em virtude das eventuais heresias, como ocorreu em outros países, mas também porque os judeus e, mais tarde, os cristãos-novos desempenhavam um papel importante como tipógrafos, mas também como segmento ativo da incipiente burguesia comercial. A instalação da Inquisição em Portugal foi resultado das pressões e contribuições do rei D. João III junto à Cúria Romana ao longo de trinta anos. "Durante todo esse período de negociações, a balança a favor ou contra o estabelecimento do Tribunal se inclinava conforme o peso das ofertas dos ricos judeus, mercadores de Lisboa", diz Anita Novinsky (1987, p. 91), em elucidativo ensaio publicado pela *Revista da Universidade de São Paulo*.¹ Intransigentemente reprimidos, os cristãos-novos tiveram sua contribuição reduzida ao desenvolvimento econômico de Portugal e da imprensa em particular, tanto pela produção quanto pelo consumo de livros e impressos em geral.

Ao longo do século 16, as restrições à imprensa foram aumentando. Em 1603, publicaram-se as *Ordenações filipinas* – uma consolidação legal preparada por Filipe II da Espanha, que assumira a coroa portuguesa como Filipe I, mas que, a essa altura, fôra sucedido no trono por seu filho, respectivamente Filipe III e Filipe II. As *Ordenações filipinas*, das quais muitos dispositivos permaneceriam em vigor em Portugal até 1867 e no Brasil até 1917 (sic.), dedicava seu título 102 às limitações à imprensa. Aliás, seu título é precisamente "Que se não imprimam livros sem licença Del-Rei" (Lara, 1999, p. 312-313).

Nesse contexto, não é de surpreender que os holandeses, ao ocuparem o Nordeste brasileiro, fossem muito mais liberais que o governo metropolitano luso-castelhano. Também aqui, contudo, os documentos históricos apresentam armadilhas. A correspondência holandesa indica que Nassau tentou implantar um prelo, e as autoridades européias chegaram a comunicar que estava tudo preparado para isso, inclusive o envio do impressor Pieter Janszoon. Este, entretanto, faleceu antes da viagem, sem que fosse encontrado um substituto. Apesar das informações sobre a dificuldade de encontrar um impressor holandês disposto a vir para o Recife, em 1647 foi publicado *Brasilsche Gelt-Sack*, tendo o Brasil como local de impressão. Isso o tornaria o primeiro impresso do País. A publicação (um folheto) existe. Sabe-se, porém, que o local de impressão não passa de um despiste. A falsidade é sustentada por diversos autores com base em fontes diversas. Rizzini (1945, p. 309) cita Varnhagen e José Higino, este último também referido por Solidonio Leite Filho (1925, p. 16).

Uma Carta Régia de 8 de junho de 1706, enviada ao governador Francisco de Castro Moraes, ordenava o seqüestro das "letras impressas e notificar os donos delas e os oficiais da tipografia que não imprimissem nem consentissem que se imprimissem livros ou papéis avulsos". O material supostamente pertenceria a um impressor de Recife cujo nome é até hoje desconhecido. Mais que isso. Não se tem qualquer informação sobre sua identidade, sobre sua oficina ou sobre o produto de seu trabalho. Antônio Costella (1970, p. 18), baseado no documento histórico, afirma que: "É certo, portanto, que essa tipografia existiu, mas não se conhece o nome do impressor". A única referência documental a essa tipografia, portanto, é a medida repressiva a respeito de cuja data os historiadores também divergem. Solidonio Leite Filho (1925, p. 16), reportando-se a T. A. Pereira da Costa, afirma que a referida Ordem Régia seria de 8 de julho de 1703. É possível, até, que nunca tenha existido de fato.

O dono do primeiro prelo a comprovadamente funcionar no Brasil teve melhor sorte que o suposto predecessor no que se refere à História, mas pessoalmente o prejuízo foi grande. Em 1746, Antônio Isidoro da Fonseca transferiu sua oficina de Lisboa

¹ A autora dá alguns detalhes sobre a fase final do processo: "Enquanto os altos dignatários discutiam, a situação dos cristãos-novos em Portugal deteriorava. De ambos os lados, exigia-se continuamente que fornecessem fabulosas somas em dinheiro, e chegaram a ser ameaçados de um massacre, caso não aumentassem seus donativos. Os banqueiros pertencentes à família Mendes ofereceram cinco mil escudos através dos agentes portugueses em Roma, mas assim que o rei tomou conhecimento dessa soma, imediatamente fez oferta semelhante. Carlos V (Carlos I da Espanha e Imperador da Alemanha como Carlos V, saquearam Roma em 1527, primo de D. João III), que então se encontrava em Nápoles, intercedeu novamente junto a Paulo III (Papa), e desta vez acabou vencendo o mais forte. O estabelecimento da Inquisição foi autorizado" (Novinsky, 1987, p. 96).

para o Rio de Janeiro. Com a devida autorização do governador Gomes Freire, imprimiu *Relação da entrada do bispo Fr. Antônio do Desterro*, de autoria do juiz de fora Luís António Rosado da Cunha; um romance heróico em 23 quadras; *Em aplauso*, do mesmo bispo; 11 epigramas em latim e um soneto em português sobre a matéria antecedente; e *Conclusões metafísicas*, em latim, defendidas no Colégio de Jesus pelo estudante Francisco Fraga, de uma só página, conforme Costella. Apesar de serem textos bem-comportados, não impediram a repressão, que chegou sob a forma de uma ordem régia de 10 de maio de 1747, "mandando seqüestrar e enviar as letras de imprensa de volta ao Reino, por conta e risco de seus donos" (Costella, 1970, p. 18).

A ordem régia incluía considerações de natureza econômica, contrárias ao estabelecimento de prelos no Brasil,

no qual não é conveniente se imprimam papéis no tempo presente, nem pode ser de utilidade aos impressores trabalharem no seu ofício, aonde as despesas são maiores que no Reino, do qual podem ir impressos os livros e papéis no mesmo tempo em que dele devem ir as licenças da Inquisição e do Conselho Ultramarino, sem as quais se não podem imprimir nem correrem as obras. (Rizzini, 1945, p. 310)

A argumentação da ordem régia parece cínica a uma distância de dois séculos e meio, mas, considerando as condições da época, inclusive em termos de mercado editorial, tanto no Brasil como em Portugal, não deixa de fazer sentido. Basta que se verifique a documentação a respeito das bibliotecas mais importantes de então. O livro era um objeto raro no Brasil colonial e, de certa forma, até muito recentemente. Beatriz Nizza da Silva (1998), em seu estudo sobre a família no Brasil Colônia, reproduz passagens de inventários nos quais a existência de livros (mesmo uns poucos volumes) era mencionada entre as posses de um ou outro (poucos) falecido. O inconfiante padre Luís Vieira da Silva, cônego de Mariana, apontado como o maior intelectual da Colônia, tinha apenas algumas dezenas de livros – nenhum dos quais sobre o Brasil –, conforme *os Autos da Devassa*.² O fato não pode ser atribuído à pobreza do cônego, pois Cláudio Manoel da Costa, que tinha a maior biblioteca da Colônia segundo todas as evidências, possuía 338 volumes (Costella, 1970, p. 19).

A situação não era melhor em Portugal. O maior intelectual português do final do século 18 e início do 19 era frei Francisco de São Luís Saraiva, bispo de Coimbra, reitor da Universidade, conde de Arganil, deputado nas Cortes em 1822, autor do texto básico da primeira Constituição de Portugal e membro da Academia Real de Ciências. No início da última década do século 18, ele obteve autorização da Real Mesa Censória para ler e possuir livros proibidos. Sua biblioteca, de acordo com um "Index", elaborado por sua orientação, em 1823, incluindo "alguns livros de seu irmão", tinha 1.212 títulos, entre os quais computavam-se diferentes edições de uma mesma obra – havia sete diferentes edições de *Os Lusíadas* (Cardoso, 1995).

Em 1750, Antônio Isidoro da Fonseca foi mais prudente. Antes de deixar Lisboa, pediu autorização para instalar uma oficina no Rio de Janeiro. O pedido foi negado (Costella, 1970, p. 18), e a primeira tipografia a funcionar de forma duradoura no País viria a bordo da nau Medusa, que integrava a esquadra que transferiu a Corte, em sua fuga de uma Lisboa ameaçada pelas tropas napoleônicas. O material destinava-se à Imprensa Régia metropolitana e ainda estava na embalagem original do fabricante inglês (Costella, 1970, p. 20).

O decreto de D. João, de 13 de maio de 1808, determinava a instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, com o seguinte texto:

Tendo-me constado que os prelos, que se acham nesta capital, eram destinados para a Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra; e atendendo à necessidade que há da Oficina de impressão nestes meus Estados, sou servido que a casa onde eles se estabeleceram sirva interinamente de Impressão Régia, onde se imprimam exclusivamente toda a legislação e papéis diplomáticos que emanarem de qualquer repartição do meu real serviço, e se possam imprimir todas e quaisquer obras, ficando inteiramente pertencendo seu governo e administração à mesma Secretaria. (Costella, 1970, p. 20)

O decreto marca a entrada definitiva da tipografia no Brasil. Com os prelos, contudo, não veio a liberdade de imprensa. Pouco mais de um mês depois, iniciou-se uma série de medidas que renovavam os dispositivos referentes à censura e à vigilância

² A "livraria" do cônego incluía obras de Rousseau, Voltaire e de autores da Antiguidade Clássica, dos clássicos portugueses, além de textos religiosos, de história e dicionários, mas "Nada sobre o Brasil ou do Brasil. Muito mais tarde é que entraria nos homens ilustrados o apreço pela terra e cousas brasileiras. Só uma obra de escritor nascido aqui, o *Orbe seráfico*, de frei Antônio de Santa Maria Jaboaão", observa Friero (1957, p. 37).

sobre os impressos, tanto os oriundos da Imprensa Régia quanto os provenientes do exterior (Costella, 1970, p. 20-21).³ As restrições aplicavam-se, também, à publicação de avisos, anúncios e notícias sobre livros estrangeiros. A restrição não era temporária. Em 4 de setembro de 1811, D. João determinou a apreensão de uma tipografia enviada da Inglaterra para a Bahia, onde outra fora autorizada a funcionar, sob censura, em 1810 (Costella, 1970, p. 21). Nos anos que se seguiram – e até a promulgação da Constituição de 1988 –, não foram poucas as interdições e apreensões de impressos, sob vários pretextos e ao amparo de múltiplos textos legais.

A data da instalação da imprensa no Brasil tem, hoje, uma renovada atualidade devido à Lei nº 9.831, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, alterando o Dia da Imprensa de 10 de setembro para 1º de junho.⁴ Isso porque, no dia 10 de setembro de 1808, circulou a primeira edição da *Gazeta do Rio de Janeiro* (Sodré, 1999),⁵ precursora do atual *Diário Oficial da União*. Com base nisso, adotou-se o 10 de setembro como o Dia da Imprensa. O caráter oficialista da *Gazeta* e o fato de que, antes disso, em 1º de junho, Hipólito da Costa tivesse fundado o *Correio Braziliense* ou *Armazem Literário*, em Londres, levou às sugestões de que o Dia da Imprensa passasse a ser comemorado na última data.

A lei que determinou a mudança foi de iniciativa do deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS) – acolhendo proposta defendida pela Associação Rio-grandense de Imprensa (ARI) e pelo Sindicato dos Jornalistas do Rio Grande do Sul e apoiada pela Associação Nacional de Jornais (ANJ) presidida por Paulo Cabral de Araújo, presidente do *Correio Braziliense*, fundado por Chateaubriand e principal jornal de Brasília – ao apresentar um projeto de lei nesse sentido (Dia..., 1998, p. 29). Supondo-se que a efeméride deva ser oficializada, ainda assim a substituição do 10 de setembro pelo 1º de junho não é tão pacífica quanto o calendário e a natureza oficial da *Gazeta* fariam supor – mais uma armadilha dos registros documentais. A polêmica envolve uma outra questão recorrente na história da imprensa brasileira e na legislação que a rege, também atualíssima hoje: a questão da nacionalidade das publicações e de seus editores.

Há uma bibliografia relativamente abundante sobre o *Correio Braziliense* e seu editor,⁶ mas isso não torna menos polêmica a indicação de ambos como patronos da imprensa nacional. Hipólito da Costa – Hippolyto Joseph da Costa Pereira Furtado de Mendonça –, natural de Colônia do Sacramento (atual território uruguaio), editou o *Correio Braziliense* de junho de 1808 a dezembro de 1822, sempre em Londres, mesmo depois, portanto, que se tornou possível a instalação de prelos no Brasil. Entre as questões mais controvertidas estão: 1) até que ponto o *Correio Braziliense* pode ser apontado como "independente", num confronto com a oficialista *Gazeta do Rio de Janeiro*, uma vez que sua circulação era viabilizada por subsídios de ingleses e portugueses; 2) o tratamento reverente que dava a Dom João VI; 3) o formato e a periodicidade do *Correio Braziliense* e, principalmente, 4) sua oposição à independência do Brasil, como demonstra a passagem adiante.

Na justificativa de seu projeto, o deputado afirma que "o *Correio Braziliense* pregou incessantemente a independência brasileira", o que é um equívoco, desfeito pelo próprio editor em seus textos. Basta consultá-los no original ou na coletânea feita por Barbosa de Lima Sobrinho. Hipólito da Costa não se opôs apenas circunstancialmente a movimentos independentistas. Pelo contrário, suas manifestações contrárias aumentaram em frequência e contundência à medida que o processo de emancipação avançava.

Quando até D. Pedro já se insurgia contra a autoridade de Lisboa – o "Fico" de Dom Pedro foi a 9 de janeiro de 1822 –, Hipólito da Costa, segundo Lima Sobrinho (1977, p. 363-364), seguia se opondo à Independência:

... Recomendando a união, temos sempre dirigido nossos argumentos aos brazilienses, não ocorrendo sequer a possibilidade que nos portugueses europeus pudessem existir essas idéias de desunião; porque a utilidade deles, na união dos dois países, era da primeira evidência. Mas infelizmente achamos que as cousas vão muito contrárias, e que é entre os portugueses e alguns brasileiros, e não entre os brazilienses, que se fomenta e se adotam medidas para essa separação, que temos julgado imprudente, por ser intempestiva; e que temos combatido, na suposição de que os portugueses europeus nos ajudariam em

³ Segundo Costella, em 24 de junho de 1808 – um mês depois, portanto –, exteriorizavam-se as inevitáveis preocupações em prol da censura. O aviso dessa data, de Rodrigo de Sousa Coutinho, determinava que "a Direção terá o encargo de examinar os papéis e livros que se mandarem imprimir, e de vigiar que nada se imprima contra a religião, governo e bons costumes; e que sempre seja informada a Secretaria d'Estado, a cujo cargo está este estabelecimento...". Nesse aviso se constatou o próprio Regimento da Imprensa Régia. Essa preocupação com a censura se antecipou mesmo às de ordem administrativa, pois normas nesse sentido só foram baixadas pelo Aviso de 26 de julho de 1808. Logo depois, atendendo proposta do Desembargo do Paço, D. João, por Decreto de 27 de setembro, nomeou censores régios: frei João de Arrabida, padre João Mensori, Luiz José de Carvalho e Mello e José da Silva Lisboa.

⁴ Estava assim segura e aparelhada a censura no território. Seria preciso, porém, manter atenção para os impressos que viessem de fora. A Provisão de 14 de outubro de 1808 disso se incumbiu, determinando aos juizes da Alfândega que não permitissem o despacho de livros sem que lhes fosse mostrada a licença do Desembargo do Paço.

Tão seguras estavam as garras da censura que, em 30 de maio de 1809, um edital, baixado pelo desembargador do Paço e intendente-geral da Polícia, determinava que os avisos, anúncios e notícias de livros estrangeiros à venda só fossem publicados depois de sua aprovação. A pena era de 200 mil réis para os transgressores, além de prisão na cadeia pública.

O projeto foi aprovado pelo Senado Federal em 3 de julho de 1999 (depois, portanto, da realização da palestra que deu origem a este artigo) e sancionada em 13 de setembro do mesmo ano, sob o nº 9.831. No momento em que este texto era revisado para publicação, o Presidente da República enviou ao Congresso Nacional a Mensagem nº 260/2001, de 26/3/2001, inscrevendo o nome do jornalista José Hipólito da Costa Furtado de Mendonça no Livro dos Heróis da Pátria.

⁵ Sodré (1999, p. 19) é claro ao indicar as limitações gráficas e a escassa circulação do primeiro periódico impresso no Brasil: "Era um pobre papel

impresso, preocupado quase que tão-somente com o que se passava na Europa, de quatro páginas em 4º, poucas vezes mais, semanal de início, trissemanal depois, custando a assinatura semestral 3\$800 e 80 réis o número avulso, encontrado na loja de Paul Martin Filho, mercador de livros. Dirigia esse arremedo de jornal frei Tibúrcio José da Rocha".

⁶ Os principais trabalhos são: Rizzini (1957), Lima Sobrinho (1977), Dourado (1957) e Monteiro (1979).

⁷ O próprio Hipólito da Costa esclarecia: "Chamamos Brasileiro, o natural do Brasil; Brasileiro, o português europeu ou o estrangeiro que lá vai negociar ou estabelecer-se..."

⁸ Antes mesmo da instalação da Corte no Rio de Janeiro, D. João decretou a abertura dos portos do Brasil às nações amigas (28 de janeiro de 1808). Pouco depois, em abril, antes da instalação da Imprensa Régia, portanto, revogou a legislação que proibia a existência de manufaturas na Colônia, conforme Fausto (1995, p. 122).

nossos esforços, para impedir, ao menos por algum tempo, essa cisão. ⁷ (grifos meus)

afirmou na edição de fevereiro de 1822, voltando ao assunto na edição de março: "... se os brasileiros, imitando esse comportamento inconsiderado das Cortes, devem também o passo inconsiderado de se declararem independentes..." (Lima Sobrinho, 1977, p. 371; grifos meus).

Mesmo que uma publicação editada em Londres, por uma pessoa nascida no que hoje não é território brasileiro e que se opôs "obstinadamente" à separação do Brasil (Rizzini, 1945, p. 207; título do Livro IV), seja tomada como referência para a imprensa brasileira, ainda assim, a própria coleção do *Correio Braziliense* forneceria motivos formais à argumentação contrária à proposta encampada pelo deputado Marchezan. Tais elementos encontram-se no livro de Sodré (1999, p. 22):

... a *Gazeta* era embrião de jornal, com a periodicidade curta, intenção informativa, mais do que doutrinária, formato peculiar aos órgãos impressos do tempo, poucas folhas, preço baixo; o *Correio* era brochura de mais de cem páginas, geralmente 140, de capa azul-escuro, mensal, doutrinário muito mais do que informativo, preço muito mais alto... Mensalmente, reunia em suas páginas o estudo das questões mais importantes que afetavam a Inglaterra, Portugal e o Brasil, questões velhas ou novas, umas já postas de há muito, outras emergindo com os acontecimentos. Em tudo o *Correio Braziliense* se aproximava do tipo de periodismo que hoje conhecemos como revista doutrinária, e não jornal ...

Nos dez anos que se seguiram à chegada da Corte ao Rio de Janeiro, muita coisa mudou no Brasil, que já não era jurídica nem economicamente uma colônia monopolizada pela metrópole. ⁸ Em março de 1817, eclodiu uma revolução em Pernambuco. O movimento seria derrotado, mas no que se refere à história jurídica e da imprensa nacionais foi portadora de três inovações: 1) apresentou um projeto de Constituição contendo um artigo que garantia a liberdade de imprensa; 2) usou a imprensa para difundir suas propostas; 3) teve um publicista que já não se contentava, como Antônio Isidoro da Fonseca, em ordeiramente fazer funcionar sua oficina tipográfica – pretendia mudar o mundo por meio da palavra escrita.

O projeto constitucional da Revolução Pernambucana estabelecia que: "A liberdade de imprensa é proclamada, ficando porém o autor de qualquer obra e seus impressos sujeitos a responder pelos ataques à religião, à Constituição, aos bons costumes e caráter dos indivíduos, na maneira determinada pelas leis em vigor" (Costella, 1970, p. 22).

Em 1816, D. João havia autorizado o funcionamento em Pernambuco, sob censura, da tipografia de Ricardo Fernandes Catanho. A oficina, entretanto, iniciou suas atividades somente em 28 de março do ano seguinte, a serviço dos revolucionários, no que para Sodré (1999, p. 37), "a rigor, caracteriza o início da imprensa brasileira". Um dos líderes intelectuais do movimento era um dos vários padres engajados na revolta: frei Joaquim do Amor Divino Rabelo, que, ao ser ordenado carmelita, adotara como nome o apelido de seu pai, tanoeiro de profissão: "Caneca". Quatro anos de prisão e a independência proclamada por D. Pedro I não seriam suficientes para aplacar seus anseios revolucionários. Líder da Confederação do Equador – nova revolta registrada no Nordeste, em 1824 –, Frei Caneca morreria fuzilado, tornando-se o primeiro mártir da imprensa brasileira (Chacon, 1984).

A Constituição dos revoltosos pernambucanos de 1817 ficou no projeto, mas, como observa Cretella Júnior (1993, p. 4497), "as Constituições brasileiras consagraram, sem exceção, a liberdade de imprensa", a partir da outorgada por D. Pedro I – oito, em menos de 180 anos –, com ressalvas que não diferiam muito das propostas pelos revoltosos. Mais uma armadilha da história documental. Como adverte o professor de Direito Walter Ceneviva (1991, p. 16), onde "a Constituição é regra aplicada, provida de razoável estabilidade, faz sentido dizer-se que tudo o que está na Carta Fundamental é constitucional. A assertiva, contudo, não tem o mesmo significado no Brasil". Não há exagero no comentário. Enquanto a Constituição dos EUA recebeu 26 emendas em dois séculos, a brasileira foi emendada 27 vezes na primeira década de vigência.

A "tradição" nacional de legislação especial de imprensa, que perdura até hoje, começou antes mesmo da Independência, com o decreto de 18 de junho de 1822, que adotou dispositivos da Lei portuguesa de 1821. Esse decreto, segundo Costella (1970, p. 47),



Motivou-o João Soares Lisboa, o pouco instruído mas muito talentoso editor do *Correio do Rio de Janeiro*, periódico apoiado por D. Pedro como o "Correio das Maroteiras". O jornal circulou de abril a outubro de 1822 e de agosto a novembro de 1823. Soares Lisboa foi quem por primeiro, na imprensa, propugnou pela convocação de uma constituinte brasileira.

Teve, também, o "privilégio" – do qual, aliás, se orgulhava – de ser a primeira pessoa processada no Brasil por abuso da liberdade de imprensa (Museu..., 1979, p. 46).

O decreto de 1822 vigorou até novembro de 1823, quando foi substituído por uma "Carta de Lei", o primeiro texto "genuinamente nacional". Mais detalhada que o decreto anterior, a legislação de 1823 começava rejeitando qualquer forma de censura e afirmando a liberdade. Em seguida, porém, listava os muitos casos de "abusos" da liberdade passíveis de condenação e as respectivas penas. Essa fórmula fixava um padrão legal que dificilmente será superado.

Desde a primeira Constituinte, o reconhecimento constitucional da liberdade de imprensa e de seu exercício tiveram uma convivência conflitiva. O conflito começou já durante os trabalhos da Assembléia com o jornal *O Tamoio*, dos irmãos Andrada, desempenhando um papel central na crise política que resultou na dissolução da Assembléia. A Assembléia chegou a aprovar um artigo, o 23, sobre liberdade de imprensa: "Artigo 23 – Os escritos não são sujeitos à censura nem antes nem depois de impressos; e ninguém é responsável pelo que tiver escrito ou publicado, salvo nos casos e pelo modo que a lei apontar" (Museu..., 1979, p. 51).

No entanto, como observou Costella, "se uma lei devia 'apontar' os abusos, era necessário elaborá-la. Assim, paralelamente, redigiu-se um projeto de lei de imprensa que não chegou ao final de votação, pois, antes disso, a assembléia fora dissolvida" (Museu..., 1979).

À medida que o Primeiro Império mergulhava na crise política, crescia o papel desempenhado pela imprensa e se intensificava a repressão. Em meio a agressões, processos e manifestações, o médico italiano Giovanni Baptista Líbero Badaró, editor do *Observador Constitucional*, defensor com igual veemência da liberdade e da responsabilidade da imprensa, foi assassinado em novembro de 1830 (Badaró, 1981). Foi um dos instantes mais dramáticos de um período intenso da história da imprensa brasileira, no qual se destacaram ainda figuras como Cipriano Barata e Evaristo da Veiga, para citar apenas dois (Sodré, 1999, nota 22). Sob esse aspecto, a abdicação do Imperador, em 7 de abril de 1831, não produziu mudanças imediatas.

Meses antes da abdicação, a Carta de Lei de 1823 fôra substituída pela Lei de 20 de setembro de 1830, concebida para regulamentar os dispositivos da Constituição de 1824 sobre liberdade de imprensa. Sua vigência foi efêmera, pois, menos de três meses depois, entraria em vigor o Código Criminal de 1830, que incluía os crimes praticados no exercício da liberdade de imprensa. Com pequenas alterações, esse código vigorou até a reforma institucional decorrente da Proclamação da República. Isso significa que, por cerca de sessenta anos, o Brasil teve apenas uma Constituição e nenhuma lei especial de imprensa, numa estabilidade jurídica nunca alcançada na tumultuada era republicana (Miranda, 1995, p. 44-45).

Paralelamente às oito Constituições outorgadas ou promulgadas desde a Independência – sete das quais sob a forma republicana de governo –, o Brasil teve nove "Leis de Imprensa", invariavelmente apresentadas como regulamentações do exercício da liberdade, mas destinadas a cerceá-la de alguma forma. Não é absurda, por isso, uma antiga anedota segundo a qual as livrarias brasileiras vendem constituições nas seções de periódicos. Com efeito, à primeira Constituição republicana, a de 1890, sucedeu a Carta de 1934, destinada a institucionalizar a Revolução de 1930; a de 1937, visando dar amparo constitucional à ditadura estadonovista; e a de 1946, correspondente ao restabelecimento do regime democrático. Menos de dezoito anos depois, o regime militar, instaurado em 1964, adotou a Carta de 1967 e a reformou tão profundamente, em 1969, que a maioria dos constitucionalistas consideram o texto reformado uma nova Carta. As duas "Constituições" do regime militar asseguravam a liberdade de imprensa, mas acrescentavam, cnicamente, a ressalva de que não seriam "toleradas a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes" (Cretella Júnior, 1993, nota 33; Campanhole, Campanhole, 1994). O arbítrio da ditadura fazia com que virtualmente qualquer texto jornalístico pudesse ser enquadrado nas ressalvas repetidas e agravadas pelas Leis de Imprensa e de Segurança Nacional da época.

A rotatividade constitucional, entretanto, não tem sido o único mal a afligir a ordem jurídica nacional. *Multiplae leges, pessima respublica*, dizia o pensador Alceu Amoroso Lima (1974, p. 128), em 1970, ao criticar a censura e a "incontinência legislativa" do regime militar. Essa incontinência não se limitava à esfera constitucional e não é por acaso que as leis de imprensa sejam tão numerosas. As datas em que entraram em vigor, mesmo nos casos em que foram decorrentes de processos legislativos democráticos, correspondem a momentos de grave instabilidade política. A lei atualmente em vigor, de 1967, substituiu a anterior, de 1953, que, por sua vez, substituiu o decreto de 1934, adotado em lugar da lei de 1923, sucessora de um decreto de 1921 (Miranda, 1995, p. 40).

Tampouco é fortuito que, nos períodos de mais intenso cerceamento da liberdade de imprensa deste século – no Estado Novo e no regime militar –, à vigência de leis draconianas de imprensa somou-se a aplicação de procedimentos censórios. Não obstante, tais regimes de força não se sentiram suficientemente seguros diante do potencial subversivo da imprensa, recorrendo a "leis de segurança" ainda mais severas. É a existência e a aplicação dessas leis aberrantes que explicam o fato de ter ocorrido um número relativamente baixo de processos pela Lei de Imprensa de 1967 antes da redemocratização. É que a Lei de Segurança Nacional, revogada com o fim do regime autoritário, era mais "eficiente".

A atual Constituição estabelece que "nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística" (Campanhole, Campanhole, 1994, nota 41). Entretanto, projetos de "Lei de Imprensa Democrática" tramitam no Congresso Nacional, desde 1991. O texto que se encontra em apreciação na Câmara dos Deputados tem sua origem num projeto apresentado pelo senador Josaphat Marinho que, em sua justificativa, informa estar encaminhando para debate um anteprojeto elaborado pela Associação Nacional de Jornais (Brasil, 1991, p. 14). Quase simultaneamente, outros parlamentares e entidades profissionais, dentre as quais a Federação Nacional dos Jornalistas e a Ordem dos Advogados do Brasil, apresentaram propostas que iam desde a anistia a condenados ou processados pela lei de 1967 a textos de abrangência ampla, destinados a regular toda a atividade de comunicação social no País e não apenas os aspectos penais a ela relacionados. O debate produziu farta documentação, mas o cipoal de artigos, relatórios, transcrições de sessões legislativas, etc. é pouco esclarecedor sobre as circunstâncias que originaram tais projetos e sobre a demora na tramitação do texto original.

É possível que, futuramente, alguns dos atuais envolvidos no processo legislativo e na atividade jornalística venham a esclarecer alguns pontos hoje obscuros nas fontes documentais. Seria conveniente, entretanto, desenvolver um esforço de pesquisa mais positivo. Curiosa, mas sintomaticamente, os maiores interessados na questão parecem pouco dispostos a desenvolver uma investigação nesse sentido, seja de caráter histórico ou estritamente jornalístico.

Algo semelhante poderia ser dito a respeito da questão de fundo no debate sobre a escolha da principal efeméride da imprensa. Qual a fonte histórica de inspiração do jornalismo brasileiro? O oficialismo da *Gazeta do Rio de Janeiro* ou *Correio Braziliense*, de Hipólito da Costa, explicitamente contrário à independência do Brasil? Por que não Antônio Isidoro da Fonseca (o primeiro tipógrafo a se instalar e a imprimir no Brasil, em 1746); João Soares Lisboa (editor do *Correio do Rio de Janeiro*, que se insurgiu contra uma lei de imprensa baixada por D. Pedro e propugnou pela convocação de uma constituinte brasileira); Frei Caneca (frei Joaquim do Amor Divino Rabelo, um dos líderes intelectuais da Revolução Pernambucana de 1817 e, posteriormente, da Confederação do Equador, que morreria fuzilado, tornando-se o primeiro mártir da imprensa brasileira); Líbero Badaró (o médico italiano Giovanni Baptista Libero Badaró, editor do *Observador Constitucional*, defensor com igual veemência da liberdade e da responsabilidade da imprensa, assassinado em novembro de 1830) ou ainda

Bento Teixeira (autor da *Prosopopéia*, o primeiro livro escrito no Brasil e que, por suas convicções, expostas a quem o quisesse ouvir, enfrentou a Inquisição)? (Vilar, 1995).

O que está por trás do projeto de emenda constitucional, em tramitação no Congresso Nacional, que altera o artigo 222 da Carta, abrindo a possibilidade de que estrangeiros participem do capital de empresas jornalísticas? Por que a exigência de que as empresas jornalísticas pertençam a pessoas físicas nascidas no Brasil ou naturalizadas há mais de dez anos tem tanto respaldo? Por que seguir supondo que a nacionalidade do capitalista seja garantia de algum compromisso com "interesses nacionais" jamais identificados, se a história demonstra, exaustivamente, que as fraudes mais danosas, os grandes crimes e as maiores ignomínias foram praticados por brasileiros natos? É inútil procurar em fontes documentais, legislativas ou jornalísticas, uma análise das implicações políticas e econômicas dessa exigência ou uma avaliação, ainda que superficial, não restrita a vagos chavões, do que significaria a adoção de um modelo jurídico diverso.

Referências bibliográficas

- BADARÓ, Líbero. *Liberdade de imprensa*. São Paulo: Parma, 1981. (Cadernos de História, 16).
- BRASIL. Congresso. Senado Federal. *Projeto de Lei do Senado nº 173, de 1991*. Brasília: Senado Federal, 1991. (Mimeogr.).
- CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. *Constituições do Brasil*. 11. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1994.
- CARDOSO, Antônio M. de Barros. *Ler na livraria de frei Francisco de São Luís Saraiva*. Pontes de Lima: Câmara Municipal, 1995.
- CENEVIVA, Walter. *Direito constitucional brasileiro*. 2. ed. ampl. São Paulo: Saraiva, 1991.
- CHACON, Vamireh. *O typhis pernambucano* – frei Joaquim do Amor Divino Caneca. Brasília: Senado Federal, 1984. Introdução.
- COSTELLA, Antônio. *O controle da informação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CRETELLA JÚNIOR, José. *Comentários à Constituição 1988*, v. VIII, artigos 170 a 232. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993. p. 4497.

- DIA da Imprensa pode mudar. *Correio Braziliense*, Brasília, 24 de maio de 1998. p. 29.
- DOURADO, Mecenas. *Hipólito da Costa e o Correio Braziliense*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Ed., 1957. 2 v.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.
- FRIEIRO, Eduardo. *O diabo na livraria do cônego*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1957.
- LARA, Sílvia Hanold. *Ordenações filipinas: livro V*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 312-313.
- LEITE FILHO, Solidonio. *Comentários à Lei de Imprensa*. Rio de Janeiro: J. Leite, 1925.
- LIMA, Alceu Amoroso. *Em busca da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. p. 128: A censura prévia.
- LIMA SOBRINHO, Barbosa. *Antologia do Correio Braziliense*. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: MEC, 1977.
- MIRANDA, Darcy Arruda. *Comentários à Lei de Imprensa : Lei nº 5.250, de 1967 sobre a liberdade de manifestação do pensamento e da informação*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.
- MONTEIRO, Rolando. *Hipólito da Costa e a Independência*. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: MEC, 1979.
- MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. *História da tipografia no Brasil*. São Paulo: Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia do Governo do Estado de São Paulo, 1979.
- NOVINSKY, Anita. O Tribunal da Inquisição em Portugal. *Revista da Universidade de São Paulo*, São Paulo, n. 5, jun. 1987.
- RIZZINI, Carlos. *Hipólito da Costa e o Correio Braziliense*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- _____. *O livro, o jornal e a tipografia no Brasil*. Rio de Janeiro: Kosmos, 1945.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *História da família no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. 4. ed. com capítulo inédito. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.
- VERÍSSIMO, Érico. *Incidente em Antares*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- VILAR, Gilberto. *O primeiro brasileiro: onde se conta a história de Bento Teixeira, cristão-novo, instruído, desbocado e livre, primeiro poeta do Brasil, perseguido e preso pela Inquisição*. São Paulo: Marco Zero, 1995.

Recebido em 23 de abril de 2001.

Carlos Alves Müller, pós-graduado em História Contemporânea pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); Ciência Política, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e Comunicação, pela Universidade de Brasília (UnB), é jornalista e consultor.

Abstract

The Law n. 9831, of 13th September, 1999, which alters the Day of the Press from the 10th of September to the 1st of July, raises the debate regarding the date of the installation of the press in Brazil. In March, 1817, the Revolution in the State of Pernambuco burst and although it was defeated, one presented a project of Constitution containing an article that guaranteed the freedom of the press, one used the press to spread its propositions and one intended to change the world by means of the written word. Since the first Constitution, the recognition of the freedom of the press and its exercise had conflicting interests. Parallel to the eight Constitutions sanctioned or promulgated since the Independence, Brazil had nine "Laws of the Press". Many propositions of the Democratic Press Law are being carried out in the National Congress, since 1991, and, in spite of the debates and the various documents generated, the circumstances of the origin of such projects and the delay in the procedural steps of the original text remain obscure.

Keywords: press; historical approach.



Teses e dissertações recebidas*

AGUIAR, Maria Eunice Gonçalves de. *Signos visuais como mediadores tecnológicos em ambientes educacionais virtuais*. São Paulo, 2000. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Luiz Barco

Os ambientes eletrônicos, da mesma forma que produzem alterações na relação ensino-aprendizagem, também criam outras novas alternativas, já que as fronteiras surgem e desaparecem de forma aleatória e com um dinamismo sem precedente. As informações deixam de ser meras informações para compor a estrutura do conhecimento marginal nos meios de comunicações virtuais. Faz-se necessário compreender o estado de como se encontram as interfaces de comunicação, seus limites, impactos, tipologia, entre outros elementos que compõem a estrutura de um ambiente virtual. O objetivo desse trabalho é estabelecer alguns indicadores que expressem as propriedades comunicacionais dos signos visuais em ambientes interativos virtuais, visando atingir a auto-instrução na busca pela construção do conhecimento humano centrado no indivíduo para que enriqueça sua cultura ou sua produtividade social.

147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina.

Orientadores: Terezinha Gascho Volpato e José Tafner

Estudo de caso para verificar como a alfabetização interfere nas condições de vida e de participação social dos jovens e adultos que freqüentam o Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul (Cesas), localizado em Brasília, Distrito Federal. A análise dos dados relativos à contextualização do Cesas enfocou aspectos históricos, filosóficos, administrativos e pedagógicos. A participação social dos alfabetizados na comunidade em que atuam foi pesquisada com base nas entrevistas, nas observações de natureza qualitativa e nos dados quantitativos colhidos na secretaria do Cesas. Os dados analisados são indicativos de que a alfabetização tem estreita relação com a participação social do indivíduo, e também com a sua realização pessoal e profissional.

ANGELI, Renata Spoto. *Avaliação institucional da universidade brasileira: esboço histórico de uma trajetória*. Piracicaba, 1999. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Elias Boaventura

* Serão disponibilizadas as referências bibliográficas das teses recebidas pelo Cibec no período anterior ao lançamento do número subsequente da RBEP. Todo o acervo das teses indexadas poderá ser acessado diretamente no Cibec ou via Internet.

Estuda a avaliação institucional, mediante pesquisa bibliográfica de caráter histórico e político, essencial para as instituições de ensino superior, em face do crescente interesse e a necessidade de maior eficiência institucional e melhoria de qualidade das atividades desenvolvidas na universidade. Pela análise bibliográfica, a avaliação institucional deve ser entendida como um processo social e público, organizado e promovido por agentes sociais que agem de forma articulada, como instrumentos, objetos e metodologias construídos a partir de amplas discussões e acordos.

ANTÓNIO, Manuel. *Gênero e identidade racial de crianças negras e brancas na prática de uma professora de pré-escola*. Belo Horizonte, 1999. 139 [12] f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria das Graças de Castro Sena

Estudo de caso abordado sob aspectos antropológicos e educacionais, que investiga o gênero e a identidade racial de crianças da pré-escola, com o intuito de verificar se suas atividades pedagógicas facilitam o desenvolvimento desses processos.

ARRUDA, Maria Aparecida Jacques de. *Biblioteca universitária integrada no processo ensino-aprendizagem*. Campinas, 2000. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Else Benetti Marques Válio

Identifica e analisa diretrizes que possam integrar, numa ação conjunta, os trabalhos acadêmicos desenvolvidos pelo corpo docente e pelo bibliotecário da Universidade Católica Dom Bosco. Conclui que não há uma integração, e que é preciso que a Biblioteca divulgue

seus produtos e serviços a toda comunidade acadêmica e também realize trabalhos de orientação aos usuários alunos/professores. Sugere que outros estudos sejam realizados sobre a mesma temática para que se possa viabilizar a integração que se pretende.

AUAREK, Wagner Ahmad. *A superioridade da matemática escolar: um estudo das representações deste saber no cotidiano da escola*. Belo Horizonte, 2000. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Manuela M. S. David

Explicita a representação da superioridade da Matemática no universo escolar. Para tanto, estuda as construções históricas, sociais e culturais que conferem à Matemática essa imagem prestigiosa no meio escolar. Essa superioridade foi entendida como uma representação social do conhecimento matemático no cotidiano da escola, já que as expectativas, crenças, valores e ações em relação a esse saber são transmitidos, tacitamente, através das relações sociais e rotinas que caracterizam o dia-a-dia das expectativas. Fundamenta-se no referencial teórico da Nova Sociologia da Educação (NSE), que oferece recursos para uma análise dos determinantes e dos fatores culturais, sociais e políticos, que envolvem o processo de seleção, estruturação e transmissão dos setores escolares, vistos como uma construção social que implica seleções excludentes.

BELOQUE, Carmem. *Sobre princípios metodológicos dos fazeres pedagógicos*. Campinas, 2000. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Olinda Maria Noronha

Apresenta uma proposta sobre os princípios metodológicos que podem embasar a ação pedagógica na formação do professor na atualidade, considerando

as profundas alterações ocorridas na produção social e divulgação do conhecimento e a dificuldade da introdução (socialização) na cultura que a complexidade contemporânea determina às gerações mais novas, assim como a sua inserção social. Aponta para uma necessidade de mudança no papel desenvolvido pelo professor, ressaltando a cultura moderna em prol dos estudantes. A essência básica da proposta passa pela questão da prática e do como fazer metodológico, apresentando, também, uma proposta pedagógica.

CARLINO, Eliana Prado. *As necessidades educativas especiais e as necessidades formativas de professores*. Piracicaba, 2000. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes

Julga que o estudo de processos relativos a pessoas com necessidades educativas especiais e das propostas de inclusão social e escolar dessas pessoas deva ser privilegiado nos cursos de formação de professores. Procura ressaltar, contudo, que apesar de ser um processo a longo prazo, faz-se necessário capacitar recursos humanos dentro de um referencial que possibilite a construção de novas posturas que se vinculem a concepções mais consistentes com uma visão de inclusão escolar que seja parte de uma proposição ampliada de inclusão social. Para tanto, é fundamental que se produzam novas mediações nos contextos de formação de professores, alterando a forma de se atuar junto a esses profissionais em processo de formação.

CARRER, Janete. *A cognição e o afeto permeando a transição no ensino fundamental*. Brasília, 2000. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Jacira da Silva Câmara

Pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso que objetiva conhecer as características afetivas e cognitivas dos alunos, bem como o cotidiano da sala de aula e as diferentes interações que vivenciam. O aprofundamento no estudo sobre as contribuições que a Educação Escolar pode oferecer para o processo de construção do conhecimento, a participação dos aspectos afetivos e cognitivos nesta construção e as características da adolescência, neste momento histórico, permeado de contradições, contaram com os aportes teóricos de vários autores, entre eles: Gomez, Vygotsky, Coll, Delval, Piaget, Walon, Pichon-Riviére, Tavares, Aberastury, Knobel, Carvajal e Assmann. Entre as considerações finais, destaca a relevância do conhecimento das características peculiares aos estudantes, a fim de ampliar a compreensão do professor e favorecer o desenvolvimento de uma nova postura e de uma atitude que estimule a integração entre os processos vitais e os processos de conhecimento.

CARVALHO, Luiz Cláudio Renouveau de. *Personalidade criativa: características encorajadas e desencorajadas por professores do ensino fundamental e universitário*. Brasília, 1999. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Eunice M. L. Soriano de Alencar

Apresenta um estudo comparativo entre professores do ensino fundamental e universitário visando: 1) identificar as características de personalidade consideradas mais importantes pelos professores, que devem ser encorajadas nos alunos; 2) considerar se a extensão em que essas características consideradas mais importantes estão relacionadas com a personalidade criativa; 3) identificar as características consideradas indesejáveis e que devem ser desencorajadas nos alunos. Os resultados indicaram que as características associadas à personalidade criativa, consideradas mais importantes pelos dois grupos de professores, foram aquelas que não interferem no desenvolvimento das

aulas e que os professores do ensino universitário são menos inibidores do potencial criativo do aluno.

CARVALHO, Rita de Cássia Gonçalves de. *Formação de formadores na construção do projeto político-pedagógico do curso normal: Cemep-Paulínea*. Campinas, 2000. 85 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Dulce Maria Pompêo de Camargo

Aborda o processo de formação de formadores, a partir da construção de um projeto político-pedagógico para o curso normal de ensino médio: Cemep-Paulínea. Analisa, por meio de metáforas, as tentativas, as dificuldades e as conquistas dos formadores no processo de organização e construção do projeto. Recupera a trajetória histórica das mais importantes mudanças do sistema educacional brasileiro. Defende a formação continuada em serviço, como núcleo fundamental para o início do processo de construção do projeto político-pedagógico.

COGO, Denise Maria. *Multiculturalismo, comunicação e educação: possibilidades da comunicação intercultural em espaços educativos*. São Paulo, 2000. 441 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Ismar de Oliveira Soares

Propõe a convergência do multiculturalismo com o campo de inter-relação entre comunicação e educação, especialmente com a gestão da comunicação educativa, área orientada ao planejamento, execução e realização de processos e procedimentos que se articulam no âmbito da interface entre comunicação, cultura e educação. Retoma a trajetória do debate multicultural nos contextos europeu, norte-americano e brasileiro, segundo a temática das migrações e das identidades culturais.

Aponta para um conjunto de perspectivas em que as reflexões sobre o multiculturalismo sugerem o aprofundamento no âmbito dos projetos de intervenção e de pesquisa no campo da comunicação/educação: a temática das migrações; o relacional no campo das identidades culturais; a relevância da perspectiva geracional; a institucionalização dos projetos de comunicação-educação; a comunicação intercultural; a formação de educadores na perspectiva do multiculturalismo; a esfera midiática como campo de luta simbólica.

COSTA, Magda Suely Pereira. *Professor e aluno: encontros e desencontros de uma relação*. Brasília, 2000. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientador: Célio da Cunha

Identifica a complexidade nas relações entre professor e aluno no contexto da sala de aula. Aponta que, apesar de o professor conhecer a realidade social do aluno, as dificuldades impostas pelas condições de trabalho e de formação profissional o impedem de reconhecê-lo na construção de um processo didático crítico, voltado para a educação do aluno da escola pública das classes populares. Por outro lado, percebe nos alunos pesquisados, atitudes pouco educativas decorrentes de suas condições de vida e da ausência de uma organização pedagógica que os envolva em um trabalho mais participativo.

COSTA, Maria Amélia. *Educação de jovens e adultos: possibilidades e desafios na implementação de uma proposta pedagógica no Distrito Federal*. Brasília, 1999. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientadora: Ilma Passos Alencastro Veiga

Teve como objeto a Proposta de Educação de Adultos para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em vigor desde

1986. O objetivo principal da investigação foi analisar a implementação da referida Proposta, buscando identificar desafios e possibilidades advindas desse processo em turmas do Ensino Supletivo – Fase III. Em função deste objetivo, foi feita análise do texto escrito de proposta, bem como das condições de elaboração e implementação, e do contexto à época. Os resultados mostram que os pressupostos político-filosófico-metodológicos da Proposta não foram implementados de forma satisfatória, na escola pesquisada. Aspectos operacionais de acompanhamento, controle e avaliação foram, em parte, executados.

DIAS, Vânia Aparecida Costa. *Práticas de leitura de professoras no meio rural*. Belo Horizonte, 1999. 197 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Antônio Augusto Gomes Batista

Estuda as práticas de leitura de professoras que exercem a docência em comunidades rurais do Alto Vale do Jequitinhonha. A pesquisa qualitativa, realizada através de trabalho de campo, chegou aos seguintes resultados: as professoras em estudo tinham prática de leitura; eram estimuladas pela escola e pela igreja; na escola tinham como fonte de leitura o livro didático para preparar aulas; na igreja, a Bíblia. Neste sentido, a função social da leitura está condicionada à busca de um sentido único e verdadeiro. Trata-se, portanto, de uma leitura nem crítica, nem criativa.

FERREIRA, Francisco de Assis da Silva. *Ensino e aprendizagem de geometria com base em princípios psicogenéticos*. Brasília, 2000. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Maria Therezinha de Lima Monteiro

Investiga, experimentalmente, a construção dos conceitos de áreas e perímetros

em 40 crianças de 7 a 9 anos, de nível socioeconômico baixo, de duas escolas públicas do Distrito Federal. Tanto o grupo experimental como o de controle foram constituídos de 20 sujeitos. O nível de conservação de áreas e perímetros foi avaliado em pré e pós-testes nos parâmetros de provas piagetianas. Os resultados foram traduzidos e os alunos classificados em: com conservação (C), sem conservação (Nc) e em fase de transição (In). O grupo experimental, com trabalho ativo por reconstrução de experiências, foi superior ao grupo de controle (ensino verbalizado).

FREITAS, Elias José Lopes de. *A implementação da política pública – Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação*. Belo Horizonte, 2000. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria do Carmo Lacerda Peixoto

O processo de implementação da Escola Plural, a partir da visão que os pais têm dos seus procedimentos avaliativos, é o objeto do presente estudo. As atenções são dirigidas para as políticas públicas educacionais no Brasil, destinadas a resolver o problema do acesso à escola e, especialmente, o da permanência na escola, isto é, da repetência e evasão escolar. A partir daí, o foco é dirigido para o estudo da Escola Plural como uma das poucas políticas públicas que têm como objeto específico o combate a essa problemática. O confronto entre o que ela propõe no campo da avaliação e as representações dos pais sobre a escola e seus procedimentos é objeto da pesquisa realizada em duas escolas da rede municipal de ensino.

JORGE, Linice da Silva. *Roda de histórias: sons, imagens e movimentos. Novos modos de informação em educação*. São Paulo, 1999. 268 [8] p., il. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia e Documentação) –

Escola de Comunicações e Artes,
Universidade de São Paulo.

Orientador: Edmir Perroti

Objetiva analisar as formas de narrar, envolvendo sons, imagens e movimentos, que possam contribuir para o resgate da narrativa oral, através da prática cultural da "roda de histórias", como instrumento que estimule a expressividade das crianças. Valoriza a memória coletiva e a experiência do grupo, porque tem função fundamental na constituição do sujeito e da sua relação com o mundo. Dessa forma, o "contar histórias" contribui para que o narrador se expresse plenamente dentro do contexto social onde ele vive.

LEHMANN, Angela Valeria Levay. *Fatores que intermediam as relações orientador/orientando durante a dissertação de mestrado: uma abordagem quantitativa*. Brasília, 1999. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: José Florêncio Rodrigues Júnior

Apresenta os fatores que intermediam as relações orientador/orientando durante o processo de dissertação de mestrado. A pesquisa baseou-se no catálogo de cursos da Universidade de Brasília. Os fatores encontrados foram analisados em três grupos: orientadores, orientandos e orientadores/orientandos. Oferece subsídios para a escolha de orientadores e orientandos, bem como para a condução da orientação do projeto.

LIMA, Paulo de. *Uma análise do curso de administração da Unimep na formação de profissionais para o mercado de trabalho de Piracicaba e região*. Piracicaba, 2000. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: José Maria de Paiva

Verifica a adequação da formação dos alunos do Curso de Administração da Unimep às necessidades das empresas de Piracicaba e região. Apresenta diversas teorias relativas às organizações/empresas, entre outras, a científica, a clássica, a da burocracia, a das relações humanas, a dos sistemas abertos, a do desenvolvimento organizacional e a da contingência; ao mesmo tempo, apresenta visões sobre a administração de hoje e do futuro, como a participativa, a japonesa e a virtual.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. *Um fino tecido de muitos fios: mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. Piracicaba, 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Valdemar Sguissardi

Objetiva obter um parâmetro analítico da relação entre instituições, conhecimento e poder na produção, legitimação e reprodução das reformas de Estado, da educação e da profissão no Brasil e em Minas Gerais, por meio da definição de um sentido lógico da reforma educacional, com os elementos que a compõem e lhe dão validade social. A reforma é analisada na totalidade do campo político-cultural brasileiro expressa pelo conceito geral de modernização, do período histórico da construção do Estado moderno da Era Vargas, até o período da desconstrução do Estado na Nova República. Baseia-se na teoria da mudança de Thomas Popkewitz, em torno da qual se articulam os demais referenciais teórico-metodológicos, e se pauta na perspectiva paradigmática que articula história, epistemologia e pedagogia na constituição de subjetividades.

MOREIRA, Flávio. *Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais: por uma pedagogia da alternância*. Vitória, 2000. 325 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho

Analisa como as dimensões da cultura e do imaginário social se presentificam na comunidade escolar (professores, pais e alunos) e interferem na práxis dos professores, no âmbito da Pedagogia da Alternância, em escolas comunitárias rurais de Jaguaré. Parte do imaginário-social, instituído e instituinte, para demonstrar que a sociedade brasileira relegou ao homem/meio rural um caráter marginal no processo de desenvolvimento histórico-social. Conclui que a pesquisa contribuiu para um repensar da proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância praticada nas escolas comunitárias rurais no que tange aos conteúdos escolares e conhecimento da realidade; por adentrar criticamente nas questões políticas, religiosas e culturais.

MURILO, Marcelo da Silva. *A prática de ensino de História: o uso do vídeo na produção do saber*. Vitória, 2000. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Regina Helena Simões Silva

Trata da análise da prática do ensino de História a partir do uso do vídeo em sala de aula. Focaliza a prática do professor, como agente na produção do saber, numa dimensão política, tendo como referencial teórico Michel Foucault. Investiga a atuação de 19 professores de História em turmas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, em 16 escolas de rede municipal de ensino de Vitória-ES, localizadas em áreas nobres e periféricas do município e equipadas com, pelo menos, um aparelho de vídeo e tevê.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. *A organização escolar na percepção dos professores: um estudo do ensino médio público e privado em Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 2000. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Regina Helena de Freitas Campos

Estuda a relação do professor do ensino médio público e privado com a organização escolar de seu trabalho docente. Verifica se o lugar que o professor ocupa na organização escolar é dinamicamente construído ou se é integralmente o resultado comum de um efeito burocrático ou estruturalista da organização sobre a função docente. Analisa a percepção de professores a respeito da relação estabelecida entre as características operacionais da organização escolar e o trabalho docente efetuado sob supervisão e controle da mesma.

NAKAZONE, Maria do Carmo Aquino. *Educação e trabalho: estudo sobre as políticas educacionais no Brasil nas décadas de 20 e 30*. Piracicaba, 1999. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Elias Boaventura

Objetiva recuperar as propostas educacionais elaboradas por intelectuais entre as décadas de 20 e 30, a partir da análise de alguns livros, periódicos e legislação. Aponta a necessidade de reconstrução da educação através da renovação educacional, discutindo o desenvolvimento social brasileiro, referindo-se à questão do atraso brasileiro.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. *Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental em Porto Alegre-RS: bases para um desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar*. São Paulo, 2000. 177 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientador: Luiz Augusto Milanesi

Evidencia que um dos principais entraves à efetivação de um procedimento de pesquisa bibliográfica coerente com o nível de maturidade dos alunos que a executam é a inexistência da aplicação de um programa de educação de usuário, por

parte da biblioteca escolar, quer para o professor, que por desconhecer a metodologia da pesquisa bibliográfica não a aplica em seus planos didáticos; quer para os alunos, que necessitam desenvolver, com a assistência do professor e do bibliotecário, habilidades específicas para realizá-la.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. *A centralidade formativa do trabalho frente às alterações na pedagogia do capital*. Belo Horizonte, 2000. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Eloisa Helena Santos

Aponta a necessidade de se recuperar, no interior da tematização marxiana sobre os processos de gestação do humano, a centralidade conferida ao trabalho e de opor essa determinação às teorias que, coetâneas à emergência de organizações mais flexíveis do processo produtivo, imputam, na contemporaneidade, a dissolução do trabalho como princípio educativo.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. *O Fundef em três dimensões: formulação, regulamentação e implementação*. Belo Horizonte, 2000. 234 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Vera Lúcia Alves de Brito

Analisa o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) a partir de três das suas dimensões: formulação, regulamentação e implementação. O objetivo geral é organizar o processo político que envolve a instituição do Fundef através da articulação das dimensões mencionadas. Conduz ao entendimento de que, embora a formulação e a regulamentação do Fundef não tenham definido o seu processo de implementação, introduziram mecanismos restritivos que foram decisivos para os efeitos negativos que esta política produziu para o atendimento das redes municipais de ensino estudadas.

PALDÊS, Roberto Ávila. *O uso da Internet na educação superior de graduação*: estudo de caso de uma universidade pública brasileira. Brasília, 1999. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: Paulo Rodolfo Rodrigues Pereira

Investiga a utilização da Internet pelos alunos da graduação de uma universidade pública brasileira. Avalia como os professores da universidade selecionada estão incluindo o emprego desse novo recurso tecnológico no desenvolvimento de suas matérias. A investigação se preocupou com a contribuição qualitativa que a Internet pode oferecer à educação superior e, em particular, à proposta pedagógica das diversas disciplinas curriculares.

PARIZZI, Sônia Regina Meira. *Múltiplas identidades: a formação e atuação do psicopedagogo*. Campinas, 2000. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadores: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Situa a psicopedagogia no contexto histórico-social brasileiro e valoriza o seu significado diante da educação do homem que aprende e que ensina. O estudo reflete sobre as múltiplas identidades do psicopedagogo, bem como analisa a sua formação e atuação. Questiona o objeto da psicopedagogia que historicamente passa de Distúrbio de Aprendizagem para o Ser do Conhecimento, hoje visto como "ser cognoscente". A interdisciplinaridade é enfocada juntamente com a importância da relação dialógica que sustenta essa área.

PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri. *Formação de professores e sucesso/fracasso dos alunos*: representação de

alfabetizadores. Campinas, 1999. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Eliana Martins da Silva

Objetiva identificar a representação dos professores alfabetizadores sobre a relação existente entre sua formação e sua capacidade de determinar indicadores de sucesso/fracasso em seus alunos. A análise das respostas dos professores questionados mostra que a formação recebida é muito teórica e que, portanto, encontram dificuldade em estabelecer os indicadores de sucesso/fracasso nos vários campos do desenvolvimento infantil, manifestando a necessidade de uma maior capacitação que equilibre teoria e prática.

PEREIRA, Romildo Penha. *Aprendizagem de história e Internet: reencantando a pesquisa, a leitura, a produção de textos e idéias na união dos processos cognitivos e processos vitais*. Piracicaba, 2000. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Hugo Assmann

Aborda dois importantes pontos de discussão: a educação para a era da informática e a educação pela informática dentro do contexto cultural. A educação na era da informática e a educação pela informática contam com um importantíssimo instrumento de trabalho, a Internet. Com ela, a aprendizagem de História repensa sua forma de trabalhar, mais atenta às possibilidades do que aos limites, para proporcionar aulas em que o ato dos(as) aprendizes que estão reunidos(as) fisicamente possa ser uma vivência significativa nos diálogos, reflexões e (re)construções históricas. A Internet, na aprendizagem de História, vem enriquecer o processo de pesquisa/aprendizagem de forma criativa e coletiva. Entre alguns meios, para efetivar estas proposições na educação, a Internet oferece mais condições e inovações, principalmente na aprendizagem de História, na perspectiva dos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

PINTO, Umberto de Andrade. *Os cursos de complementação pedagógica e a formação de pedagogos na cidade de São Paulo (1970-2000)*. Campinas, 2000. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Olinda Maria Noronha

Examina a experiência desenvolvida pelos cursos de Complementação Pedagógica em "habilitar o especialista de ensino no professor de 5ª série em diante". Esta modalidade do curso de Pedagogia, prevista pelo Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação/MEC, foi oferecida de 1970 ao ano 2000, para professores já licenciados em uma graduação. O estudo de caráter histórico busca registrar a experiência acumulada por estes cursos na cidade de São Paulo ao longo deste período. Os dados da pesquisa foram coletados em cinco instituições de ensino superior, junto aos alunos, professores e coordenadores de curso nos anos de 1989 e 2000. A análise dos dados evidencia que a experiência docente dos alunos facilita a articulação entre a "teoria" (conteúdo veiculado ao curso) e a prática (pedagógica) na formação do especialista. As conclusões do estudo são interpretadas no interior do debate atual sobre o curso de Pedagogia, recomendando ao final que a formação do pedagogo escolar seja acessível somente aos professores com experiência de sala de aula.

REIS, Sônia Lúcia Bregalda. *Interdisciplinaridade na formação de professores em nível superior*. Campinas, 2000. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadores: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Inserido na linha de pesquisa "Docência em instituições de ensino superior", tem por objetivo apresentar um estudo da interdisciplinaridade na formação de professores, através da observação e acompanhamento do Curso Superior de Formação de Professores da Fafi/Fepesmig/

UEMG e estudos de material editado sobre interdisciplinaridade.

SACRAMENTO, Mércia Helena. *O impacto das emoções vivenciadas por alunos e professores na dinâmica de sala de aula*. Brasília, 2000. 126 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: Edson Kenji Kondo

Estuda a importância das emoções na convivência de sala de aula, entre professores e alunos, atores que são do processo ensino-aprendizagem. Foram coletados dados que permitiram identificar e comparar professores e alunos quanto às reações emocionais que manifestam na vivência de sala de aula. Fundamentada na teoria de Humberto Maturana, a Biologia do Amor, procura identificar as emoções que aparecem com mais frequência no relacionamento entre professores e alunos, delineando as reações emocionais de cada um desses segmentos. Faz um estudo das emoções sob a ótica biológica e humanística. Confirma a hipótese estabelecida de que o clima de emoções positivas no relacionamento entre professores e alunos acarreta uma melhoria na aprendizagem. Demonstra que há uma relação entre o emocional do aluno e as notas obtidas por ele, enquanto que o emocional do professor e a percepção que ele tem do aluno parecem não ter impacto sobre a performance dos estudantes.

SALVUCCI, Mara. *Capitalismo e novas tecnologias na educação escolar*. Campinas, 1999. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadores: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Visa estudar como a educação formal está atendendo à demanda da formação de alunos e professores para novas tecnologias advindas das transformações econômicas e sociais trazidas pelo capitalismo, e como isto pode afetar o cotidiano

da escola pública. Examina o impacto das transformações econômicas (a informatização do mercado de trabalho) no cotidiano da escola formal (1ª a 4ª série) e a forma como o ensino superior tem preparado seus professores para enfrentar essa nova modalidade de trabalho. Os dados foram colhidos de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Constatou que a escola não oferece estrutura para a realização de um trabalho voltado à realidade, dificultando a formação do aluno e futuras oportunidades de concorrer a bons empregos. Apresenta uma sugestão para a capacitação de professores e alunos para as novas culturas tecnológicas: a criação de programas-piloto.

SANTOS, Nelson Monteiro Afonso dos. *O papel da disciplina Metodologia Científica nos cursos de graduação*. Brasília, 1999. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: Paulo Rodolfo Rodrigues Pereira

Caracteriza o papel atribuído à disciplina Metodologia Científica nos cursos de graduação e analisa a influência dessa disciplina no desenvolvimento das atividades acadêmicas dos alunos de graduação. Os dados e informações obtidos nesta pesquisa indicam a necessidade de se repensar o ensino da Metodologia Científica, sua inserção no contexto curricular, o currículo, os cursos de graduação e a própria universidade ou instituições de ensino superior num contexto social mais amplo possível e que integre em sua totalidade no processo histórico.

SCARASSATI, Erotides Maria Pereira. *Quando acabam os livros da biblioteca eu leio tudo de novo: o ensino aprendizagem da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental*. Piracicaba, 1999. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Rosália M. Ribeiro de Aragão

Visa redimensionar a prática pedagógica do ensino de leitura da 5ª série do ensino fundamental, a partir da verificação e compreensão de como se dá o ensino e a aprendizagem da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

SILVA, Ismália Lopes da. *Professores da rede pública de ensino fundamental e médio com formação em nível de mestrado: faz diferença? O caso do Distrito Federal*. Brasília, 1999. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: José Florêncio Rodrigues Júnior

Objetiva identificar o que ocorre, em termos profissionais, com o professor da Secretaria de Educação (SE) da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) que demanda a formação no mestrado. Os resultados apontam como principal razão motivadora da procura pela formação no mestrado a busca pelo aprimoramento intelectual e a aplicação de novos conhecimentos nas atividades docentes na rede pública de ensino. O mestre da FEDF se define como eterno estudante, incorporando esse estado de reciclagem permanente à sua vida pessoal e profissional. O estudo apresenta sugestões conclusivas à SE/FEDF, as quais podem ancorar futuros estudos na política de formação e capacitação de recursos humanos na pós-graduação.

SILVA, Margareth Araújo E. *Comunidade Guarani: em busca de subsídios para uma educação socioambiental*. Vitória, 1999. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientador: Jaime Roy Doxsey

Estudo a respeito do encontro interétnico e seus reflexos sobre os povos indígenas, mais especificamente dos

povos Guarani M'bya, localizados na região de Santa Cruz, distrito de Aracruz, Espírito Santo. É uma proposta de educação socioambiental, na busca da auto-sustentabilidade desse povo, dentro dos aspectos socioeconômicos, com base no desenvolvimento sustentável.

SILVA, Margarida Montejano da. *A questão da formação de professores alfabetizadores: uma experiência com educação de adultos na realidade de Espírito Santo do Pinhal (SP)*. Campinas, 2000. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Dulce Maria Pompêo de Camargo

Situa a questão da formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em Espírito Santo do Pinhal (SP). Enfoca a experiência de um grupo de professoras alfabetizadoras nos espaços do Proalfa Já, Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos. Reitera a necessidade de uma postura diferenciada e comprometida, por parte dos professores e de toda a sociedade, para com esta causa educacional. E, ainda, reforça a urgência de formar professores alfabetizadores abertos à interação com o aluno adulto, à prática dialógica e à investigação teórica e prática do processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos sem escolaridade.

SIMÕES, José Ferreira. *O tratamento jornalístico da violência escolar*. Piracicaba, 2000. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Ademir Gebara

Analisa o trote enquanto forma de violência escolar, a partir da análise do tratamento jornalístico dado à violência escolar, e a relação de poder que se estabelece entre veteranos e calouros durante o ritual do trote e que fomentam atitudes agressivas e

violentas. A discussão sobre a percepção do fenômeno violência torna-se um item marcante do trabalho no momento em que, sob inspiração da teoria do processo civilizador, discorre sobre o sentimento de repugnância ao trote violento expressado pela imprensa, e principalmente pelas vítimas desse tipo de ritual social.

SÍVERES, Luiz. *Formação humana: o pleno desenvolvimento do educando*. Brasília, 2000. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: Edson Kenji Kondo

Levanta uma hipótese inicial de que a Universidade Católica de Brasília consegue apenas atuar de maneira razoável na capacitação profissional dos seus alunos. Apresenta uma pesquisa de campo, com o objetivo de medir o impacto desse ideário entre os alunos da Universidade. Os resultados sugerem que a aplicabilidade do seu ideário é bastante limitada. Por outro lado, aquelas disciplinas e ações acadêmicas que deveriam estar contribuindo para a formação humana não estão atingindo seu objetivo. Conclui que a educação superior, no caso específico de uma universidade confessional, apesar da legislação vigente e das opções institucionais, passa por dificuldades ao inserir a formação humana como uma dimensão importante da sua missão e como uma finalidade da educação.

SOUZA, Carla Regina Gonçalves de. *As implicações pedagógicas de uma visão hipertextual da realidade*. Piracicaba, 2000. 97 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

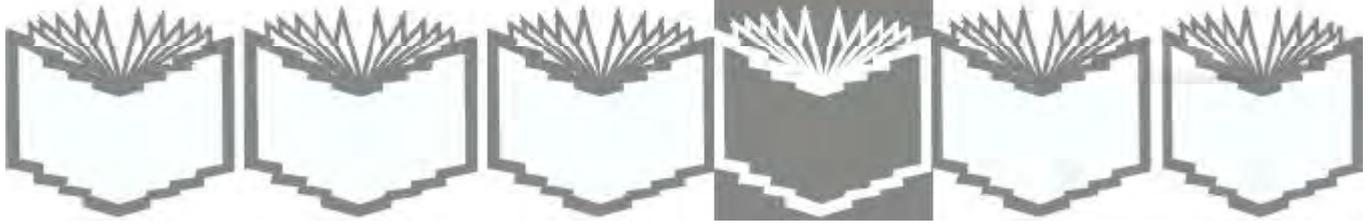
Orientador: Hugo Assmann

Objetiva compreender a nova realidade que nos cerca, onde tudo está em transformação: espaço, tempo, homem. Analisa a revolução causada pelo hipertexto e a partir dele, suas transformações. Apresenta o hipertexto como uma metáfora de novas atitudes aprendentes, que busca novas formas de tratar o conhecimento e, conseqüentemente, produz implicações pedagógicas.

VIEIRA, Angela de Faria. *Gestão do conhecimento na iniciação científica*: paradigma de comunicação e educação. São Paulo, 2000. 2 v. Tese (Doutorado em Ciências – Área de Concentração: Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Nelly de Camargo

Analisa a gestão de saberes críticos na experiência do conhecimento na iniciação científica realizada a partir de três paradigmas: o da educação presencial na universidade, o da mídia literária de Monteiro Lobato e o da educação a distância via Internet. Aborda a idéia de Sociedade do Conhecimento e o desafio da gestão do saber pela educação científica. Configura o referencial teórico sobre complexidade e antropologia do conhecimento, em Edgar Morin, pensando o ato comunicativo (Habermas) na Iniciação Científica – que é o processo ensino-aprendizagem. Explicita questões e preocupações de estudo, revisitando o pensamento de Paulo Freire sobre o diálogo e a sua dimensão comunicacional-educacional.



Lançamentos editoriais em educação*

As exigências da formação do professor na atualidade

Maisa Gomes Brandão Kullo
Editora da Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
56 p., 2000

Classes e categorias em português

Paulo Mosânio Teixeira Duarte
Maria Claudete Lima (Colab.)
Editora da Universidade Federal do Ceará (UFC)
132 p., 2000

Dicionário de formas e construções opcionais da língua portuguesa

José Alves Fernandes
Editora da Universidade Federal do Ceará (UFC)
398 p., 2000

Educação ambiental: uma possível abordagem

Elísio Márcio de Oliveira
Editora da Universidade de Brasília (UnB) e Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama)
150 p., 2000

Educação conformada

Marlos Bessa Mendes da Rocha
Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
180 p., 2000

Ensino de história

Conceição Cabini
Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Educ)
164 p., 2000

Física mais que divertida : inventos eletrizantes baseados em materiais reciclados e de baixo custo

Eduardo de Campos Valadares
Editora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
120 p., 2000

Formação de professores : a contribuição da análise do comportamento

Maria de Lourdes Bara Zanotto
Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Educ)
183 p., 2000

Formação do profissional da educação

Mario Osorio Marques
Editora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)
240 p., 2000

Pesquisa em educação matemática : concepções e perspectivas

Maria Aparecida Viggiani Bicudo
Fundação Editora da Universidade Estadual Paulista (Unesp)
318 p., 2000

Os sentidos da alfabetização : São Paulo 1876-1994

Maria do Rosário Longo Mortatti
Fundação Editora da Universidade Estadual Paulista (Unesp)
376 p., 2000

Sintaxe estrutural

José Reis Pereira
Editora da Universidade Federal do Piauí (UFPI)
100 p., 2000

* Serão divulgados os lançamentos editoriais selecionados a partir dos catálogos recebidos pelo Cibec. As editoras interessadas poderão enviar seu material promocional.

Este índice refere-se às matérias do volume 80 (números 194,195 e 196) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:
Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados;
- o título vem destacado em negrito;
- o subtítulo não tem destaque, vem impresso em claro.

1950-1960 – História da educação

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). RBEP, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

acadêmica, Trajetória

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. RBEP, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

aluno, Produção de textos pelo

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? RBEP, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Anísio Teixeira

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. RBEP, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

Aplicação dos recursos públicos

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

avaliação, Critérios de

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? RBEP, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

avaliação, Modelo de

GATTI, Bernardete A. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

avaliação, Sistema nacional de

SPAGNOLO, Fernando. O sistema britânico de garantia de qualidade do ensino superior: lições para o Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 508-526, set./dez. 1999. Seção: Avaliação.

Avaliação da educação

FERREIRA, Rosilda Arruda; PESSOA, Edna Maria Garcia da Rocha. Diagnóstico do ensino público no município de Camaragibe (PE). RBEP, v. 80, n. 195, p. 342-351, maio/ago. 1999. Seção: Estatística.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CALVO, Vicente Manuel Cristofolletti. Política Educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Avaliação da educação básica

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Avaliação do ensino superior – Reino Unido

SPAGNOLO, Fernando. O sistema britânico de garantia de qualidade do ensino superior: lições para o Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 508-526, set./dez. 1999. Seção: Avaliação.

Avaliação institucional

GATTI, Bernardete A. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

básica, Avaliação da educação

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

básica, Educação

PIZZOLATO, Nelio D.; SILVA, Guilherme Gomes da; MIZUBUTI, Satie. Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ). RBEP, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999. Seção: Avaliação.

Brasil Colônia – Criança negra

FERREIRA JÚNIOR, Amálio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

brasileira, Educação

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. RBEP, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999. Seção: Segunda edição.

brasileira, Imprensa

MÜLLER, Carlos Alves. Imprensa brasileira: história e legislação – possibilidades e desafios das fontes documentais. RBEP, v. 80, n. 196, p. 576-586, set./dez. 1999. Seção: Cibec.

Camaragibe (PE)

FERREIRA, Rosilda Arruda; PESSOA, Edna Maria Garcia da Rocha. Diagnóstico do ensino público no município de Camaragibe (PE). RBEP, v. 80, n. 195, p. 342-351, maio/ago. 1999. Seção: Estatística.

Campo educacional ver Contexto da educação

Capacidade de matrícula

PIZZOLATO, Nelio D.; SILVA, Guilherme Gomes da; MIZUBUTI, Satie. Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua

distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ). RBEP, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999. Seção: Avaliação.

Carreira do magistério

PEREIRA, Gilson R. de M. Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910). RBEP, v. 80, n. 194, p. 28-41, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Carta escolar

PIZZOLATO, Nelio D.; SILVA, Guilherme Gomes da; MIZUBUTI, Satie. Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ). RBEP, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999. Seção: Avaliação.

Cenário futuro ver Prospectivas educacionais

Censo escolar

DINIZ, Ednar Maria Vieira. O Censo Escolar. RBEP, v. 80, n. 194, p. 156-163, jan./abr. 1999. Seção: Estatística.

Centro de informações

A política de disseminação informacional do Inep. RBEP, v. 80, n. 195, p. 355-360, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

Centro regional de pesquisa educacional

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). RBEP, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Cidadania

REGO, Arménio. Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados. RBEP, v. 80, n. 196, p. 404-415, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Ciências, Ensino de

FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-

aprendizagem em Ciências. RBEP, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Competência leitora e escritora ver Habilidade de leitura e Expressão escrita

Comportamento do professor

REGO, Arménio. Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados. RBEP, v. 80, n. 196, p. 404-415, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

conceitos, Formação de

FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. RBEP, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Condições socioeconômicas – Ins-critos no vestibular

FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. RBEP, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Conferência internacional da educação

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

conhecimento, Produção do

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Conselho Estadual de Educação de São Paulo

GATTI, Bernardete A. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Contexto da educação

PEREIRA, Gilson R. de M. Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910). RBEP, v. 80, n. 194, p. 28-41, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Contexto da educação – Vocabulário

Em busca do *Tesouro brasileiro* de educação. RBEP, v. 80, n. 195, p. 352-354, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

continuada do professor, Formação

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Controle social dos recursos públicos ver Fiscalização dos recursos financeiros

Corpo discente

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CALVO, Vicente Manuel Cristofoletti. Política Educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Criança negra – Brasil Colônia

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

criança, Educação da

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Crise da educação

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. RBEP, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999. Seção: Segunda Edição.

Crítérios de avaliação – Textos

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. Como as professoras avaliam os textos narrativos das

crianças? RBEP, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Cultura e desenvolvimento

ROAZZI, Antonio; SOUZA, Bruno Campello de. Cultura e desenvolvimento: reavaliando o problema do pêndulo. RBEP, v. 80, n. 196, p. 416-439, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

cultural, Identidade

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. RBEP, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

cultural, Pluralismo

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. RBEP, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

curricular, Proposta

SOUZA, Rosa Fátima de; BORGHI, Raquel Fontes; ONOFRE, Márcia Regina; CAMARGO, Lilian Teixeira. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado? RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Currículo

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. RBEP, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

SOUZA, Rosa Fátima de; BORGHI, Raquel Fontes; ONOFRE, Márcia Regina; CAMARGO, Lilian Teixeira. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado? RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Curso de formação de professores

VALENTE, Silza Maria Pasello. Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades. RBEP, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Deficiência física

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes,

educação e estigma. RBEP, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

desenvolvimento, Cultura e

ROAZZI, Antonio; SOUZA, Bruno Campello de. Cultura e desenvolvimento: reavaliando o problema do pêndulo. RBEP, v. 80, n. 196, p. 416-439, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Desenvolvimento intelectual

ROAZZI, Antonio; SOUZA, Bruno Campello de. Cultura e desenvolvimento: reavaliando o problema do pêndulo. RBEP, v. 80, n. 196, p. 416-439, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Desigualdade social

FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. RBEP, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Despesas públicas com educação

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

Determinação de valores

PEREIRA, Gilson R. de M. Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910). RBEP, v. 80, n. 194, p. 28-41, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

didático, Material

SOUZA, Rosa Fátima de; BORGHI, Raquel Fontes; ONOFRE, Márcia Regina; CAMARGO, Lilian Teixeira. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado? RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

discente, Corpo

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CALVO, Vicente Manuel Cristofolletti. Política Educacional:

um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Discriminação

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. RBEP, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Disseminação das informações educacionais

A política de disseminação informacional do Inep. RBEP, v. 80, n. 195, p. 355-360, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

distância, Ensino a

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Docência universitária ver Magistério de ensino superior

documentais, Fontes

MÜLLER, Carlos Alves. Imprensa brasileira: história e legislação – possibilidades e desafios das fontes documentais. RBEP, v. 80, n. 196, p. 576-586, set./dez. 1999. Seção: Cibec.

Duração da escolaridade

TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 494-507, 1999. Seção: Segunda Edição.

educação – 1950-1960, História da

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). RBEP, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

educação, Avaliação da

FERREIRA, Rosilda Arruda; PESSOA, Edna Maria Garcia da Rocha. Diagnóstico do ensino público no município de Camaragibe (PE).

RBEP, v. 80, n. 195, p. 342-351, maio/ago. 1999. Seção: Estatística. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CALVO, Vicente Manuel Cristofolletti. Política Educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

educação, Conferência internacional da

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

educação, Contexto da

PEREIRA, Gilson R. de M. Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910). RBEP, v. 80, n. 194, p. 28-41, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

educação, Crise da

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. RBEP, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999. Seção: Segunda Edição.

educação, Despesas públicas com

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

educação, Financiamento da

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

educação, História da

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RESENDE, Fernanda Mendes. História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19. RBEP, v. 80, n. 195, p. 197-211, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). RBEP, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

educação, Institutos superiores de

VALENTE, Silza Maria Pasello. Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades. RBEP, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

educação, Orçamento para

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

educação, Política da

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. RBEP, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

educação, Política internacional da

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

educação, Políticas públicas em

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do

ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

educação, Recursos financeiros para

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

educação, Sociologia da

FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. RBEP, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Educação básica

PIZZOLATO, Nelio D.; SILVA, Guilherme Gomes da; MIZUBUTI, Satie. Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ). RBEP, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999. Seção: Avaliação.

educação básica, Avaliação da

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Educação brasileira

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. RBEP, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999. Seção: Segunda Edição.

Educação da criança – Brasil Colônia

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Educação e política

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Educação escolar – Brasil Colônia

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Educação escolar

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. RBEP, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999. Seção: Segunda Edição.

educação especial, Escola de

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. RBEP, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Educação intercultural

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. RBEP, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Educação jesuítica

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Educação profissional

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAIVA, Luís Henrique. Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens. RBEP, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

educacionais, Disseminação das informações

A política de disseminação informacional do Inep. RBEP, v. 80, n. 195, p. 355-360, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

educacionais, Estatísticas

DINIZ, Ednar Maria Vieira. O Censo Escolar. RBEP, v. 80, n. 194, p. 156-163, jan./abr. 1999. Seção: Estatística.

educacionais, Indicadores

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CALVO, Vicente Manuel Cristofolletti. Política Educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

educacionais, Interesses

PEREIRA, Gilson R. de M. Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910). RBEP, v. 80, n. 194, p. 28-41, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

educacionais, Problemas

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. RBEP, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

educacionais, Prospectivas

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

educacionais, Sistemas

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CALVO, Vicente Manuel Cristofolletti. Política Educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

educacional, Centro regional de pesquisa

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). RBEP, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

educacional, Paradigma

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

educacional, Pesquisa

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). RBEP, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

ensino, Rede de

PIZZOLATO, Nelio D.; SILVA, Guilherme Gomes da; MIZUBUTI, Satie. Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ). RBEP, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999. Seção: Avaliação.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PEREIRA, João Vicente; BRANT, Liliâne Oliveira; NÉSPOLI, Vanessa. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001. RBEP, v. 80, n. 196, p. 527-575, set./dez. 1999. Seção: Estatística.

ensino, Reforma de

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

ensino, Sistema municipal de

FERREIRA, Rosilda Arruda; PESSOA, Edna Maria Garcia da Rocha. Diagnóstico do ensino público no município de Camaragibe (PE). RBEP, v. 80, n. 195, p. 342-351, maio/ago. 1999. Seção: Estatística.

Ensino a distância

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Ensino de Ciências

FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. RBEP, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Ensino de primeira a quarta série

SOUZA, Rosa Fátima de; BORGHI, Raquel Fontes; ONOFRE, Márcia Regina; CAMARGO, Lilian Teixeira. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado? RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Ensino de Química

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Ensino fundamental

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PEREIRA, João Vicente; BRANT, Liliâne Oliveira; NÉSPOLI, Vanessa. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001. RBEP, v. 80, n. 196, p. 527-575, set./dez. 1999. Seção: Estatística.

Ensino médio

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e

a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Ensino obrigatório

TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 494-507, 1999. Seção: Segunda Edição.

Ensino presencial

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Ensino superior

FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. RBEP, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. RBEP, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

ensino, Qualidade do

REGO, Arménio. Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados. RBEP, v. 80, n. 196, p. 404-415, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

ensino superior, Avaliação do

SPAGNOLO, Fernando. O sistema britânico de garantia de qualidade do ensino superior: lições para o Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 508-526, set./dez. 1999. Seção: Avaliação.

ensino superior, Instituições de

GATTI, Bernardete A. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

ensino superior, Magistério de

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Epistemologia genética

FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. RBEP, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Escola de educação especial

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. RBEP, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Escola Nova

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Escola pública

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. RBEP, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

escolar, Carta

PIZZOLATO, Nelio D.; SILVA, Guilherme Gomes da; MIZUBUTI, Satie. Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ). RBEP, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999. Seção: Avaliação.

escolar, Censo

DINIZ, Ednar Maria Vieira. O Censo Escolar. RBEP, v. 80, n. 194, p. 156-163, jan./abr. 1999. Seção: Estatística.

escolar, Educação

FERREIRA JÚNIOR, Amárico; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. RBEP, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999. Seção: Segunda Edição.

escolar, Estatística

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RESENDE, Fernanda Mendes. História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19. RBEP, v. 80, n. 195, p. 197-211, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

escolar, Evasão

TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 494-507, 1999. Seção: Segunda Edição.

escolaridade, Duração da

TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 494-507, 1999. Seção: Segunda Edição.

Escolarização – Século 19

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RESENDE, Fernanda Mendes. História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19. RBEP, v. 80, n. 195, p. 197-211, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

escrita, Expressão

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

especial, Escola de educação

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. RBEP, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Estatística escolar – Século 19

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RESENDE, Fernanda Mendes. História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19. RBEP, v. 80, n. 195, p. 197-211, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Estatísticas educacionais

DINIZ, Ednar Maria Vieira. O Censo Escolar. RBEP, v. 80, n. 194, p. 156-163, jan./abr. 1999. Seção: Estatística.

Estigma

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. RBEP, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Estudante universitário

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. RBEP, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Evasão escolar

TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 494-507, 1999. Seção: Segunda Edição.

Evolução da matrícula

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PEREIRA, João Vicente; BRANT, Lilliane Oliveira; NÉSPOLI, Vanessa. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001. RBEP, v. 80, n. 196, p. 527-575, set./dez. 1999. Seção: Estatística.

Experimentação pedagógica ver Inovações pedagógicas

Expressão escrita

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

financeiros para educação, Recursos

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

financeiros, Fiscalização dos recursos

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Financiamento da educação

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

Fiscalização dos recursos financeiros

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

física, Deficiência

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. RBEP, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999. Seção: Estudos

Fontes documentais

MÜLLER, Carlos Alves. Imprensa brasileira: história e legislação – possibilidades e desafios das fontes documentais. RBEP, v. 80, n. 196, p. 576-586, set./dez. 1999. Seção: Cibec.

Formação continuada do professor

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Formação de conceitos

FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento

na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. RBEP, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Formação de professores

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? RBEP, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

VALENTE, Silza Maria Pasello. Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades. RBEP, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

formação profissional, Programas de

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAIVA, Luís Henrique. Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens. RBEP, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

formação profissional-mercado de trabalho, Integração

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAIVA, Luís Henrique. Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens. RBEP, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999. Seção: Estudo s.

fundamental, Ensino

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PEREIRA, João Vicente; BRANT, Liliâne Oliveira; NÉSPOLI, Vanessa. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001. RBEP, v. 80, n. 196, p. 527-575, set./dez. 1999. Seção: Estatística.

Fundos públicos

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão

do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

genética, Epistemologia

FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. RBEP, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Habilidade de leitura

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

História da educação

FERREIRA JÚNIOR, Amálio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

História da educação – 1950-1960

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). RBEP, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

História da educação – Minas Gerais – Século 19

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RESENDE, Fernanda Mendes. História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19. RBEP, v. 80, n. 195, p. 197-211, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Identidade cultural

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. RBEP, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Imprensa brasileira

MÜLLER, Carlos Alves. Imprensa brasileira: história e legislação – possibilidades e desafios das fontes

documentais. RBEP, v. 80, n. 196, p. 576-586, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Indicadores educacionais

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CALVO, Vicente Manuel Cristofolletti. Política Educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

informação, Profissionais da

MARCHIORI, Patrícia Zeni. Profissionais da sociedade da informação: o *information broker*. RBEP, v. 80, n. 194, p. 164-173, jan./abr. 1999. Seção: Cibec.

informação, Serviços de

MARCHIORI, Patrícia Zeni. Profissionais da sociedade da informação: o *information broker*. RBEP, v. 80, n. 194, p. 164-173, jan./abr. 1999. Seção: Cibec.

informação, Sociedade da

A política de disseminação informacional do Inep. RBEP, v. 80, n. 195, p. 355-360, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

informação, Tratamento da

A política de disseminação informacional do Inep. RBEP, v. 80, n. 195, p. 355-360, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

informação, Utilização da

MARCHIORI, Patrícia Zeni. Profissionais da sociedade da informação: o *information broker*. RBEP, v. 80, n. 194, p. 164-173, jan./abr. 1999. Seção: Cibec.

informações educacionais, Disseminação das

A política de disseminação informacional do Inep. RBEP, v. 80, n. 195, p. 355-360, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

Inovações pedagógicas

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do

paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). RBEP, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Inscritos no vestibular – Condições socioeconômicas

FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. RBEP, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

institucional, Avaliação

GATTI, Bernardete A. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Instituições de ensino superior

GATTI, Bernardete A. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Institutos superiores de educação

VALENTE, Silza Maria Pasello. Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades. RBEP, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Integração formação profissional-mercado de trabalho

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAIVA, Luís Henrique. Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens. RBEP, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Integração teoria-prática

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

intelectual, Desenvolvimento

ROAZZI, Antonio; SOUZA, Bruno Campello de. Cultura e desenvolvimento: reavaliando o problema do

pêndulo. RBEP, v. 80, n. 196, p. 416-439, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

intercultural, Educação

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. RBEP, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Interdisciplinaridade

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Interesses educacionais

PEREIRA, Gilson R. de M. Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910). RBEP, v. 80, n. 194, p. 28-41, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Intermediação da informação ver Utilização da informação

internacional da educação, Conferência

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

internacional da educação, Política

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

jesuítica, Educação

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

leitura, Habilidade de

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

magistério, Carreira do

PEREIRA, Gilson R. de M. Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910). RBEP, v. 80, n. 194, p. 28-41, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Magistério de ensino superior

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Material didático

SOUZA, Rosa Fátima de; BORGHI, Raquel Fontes; ONOFRE, Márcia Regina; CAMARGO, Lilian Teixeira. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado? RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

matrícula, Capacidade de

PIZZOLATO, Nelio D.; SILVA, Guilherme Gomes da; MIZUBUTI, Satie. Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ). RBEP, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999. Seção: Avaliação.

matrícula, Evolução da

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PEREIRA, João Vicente; BRANT, Liliane Oliveira; NÉSPOLI, Vanessa. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001. RBEP, v. 80, n. 196, p. 527-575, set./dez. 1999. Seção: Estatística.

médio, Ensino

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Mercado de trabalho

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAIVA, Luís Henrique. Focalização

ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens. RBEP, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Modelo de avaliação

GATTI, Bernardete A. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

municipal de ensino, Sistema

FERREIRA, Rosilda Arruda; PESSOA, Edna Maria Garcia da Rocha. Diagnóstico do ensino público no município de Camaragibe (PE). RBEP, v. 80, n. 195, p. 342-351, maio/ago. 1999. Seção: Estatística.

nacional de avaliação, Sistema

SPAGNOLO, Fernando. O sistema britânico de garantia de qualidade do ensino superior: lições para o Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 508-526, set./dez. 1999. Seção: Avaliação.

obrigatório, Ensino

TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 494-507, 1999. Seção: Segunda Edição.

Orçamento para educação

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Origem social

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. RBEP, v. 80, n. 196, p. 494-507, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Paradigma educacional

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

pedagógica, Prática

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do

paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

pedagógicas, Inovações

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). RBEP, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Pensamento operatório-formal

ROAZZI, Antonio; SOUZA, Bruno Campello de. Cultura e desenvolvimento: reavaliando o problema do pêndulo. RBEP, v. 80, n. 196, p. 416-439, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Pesquisa educacional

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). RBEP, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Piaget

ROAZZI, Antonio; SOUZA, Bruno Campello de. Cultura e desenvolvimento: reavaliando o problema do pêndulo. RBEP, v. 80, n. 196, p. 416-439, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Pluralismo cultural

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. RBEP, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

política, Educação e

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Política da educação

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. RBEP, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Política internacional da educação

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Políticas públicas

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CALVO, Vicente Manuel Cristofolletti. Política Educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Políticas públicas em educação

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Prática pedagógica

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

presencial, Ensino

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

primeira a quarta série, Ensino de

SOUZA, Rosa Fátima de; BORGHI, Raquel Fontes; ONOFRE, Márcia Regina; CAMARGO, Lilian Teixeira. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado? RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Problemas educacionais

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. RBEP, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

Produção de textos pelo aluno

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? RBEP, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Produção do conhecimento

BEHRÉNS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Professor universitário

REGO, Arménio. Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados. RBEP, v. 80, n. 196, p. 404-415, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

professor, Comportamento do

REGO, Arménio. Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados. RBEP, v. 80, n. 196, p. 404-415, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

professor, Formação continuada do

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

professores, Curso de formação de

VALENTE, Silza Maria Pasello. Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades. RBEP, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

professores, Formação de

BEHRÉNS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? RBEP, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

VALENTE, Silza Maria Pasello. Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades. RBEP, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Profissão docente ver Carreira do magistério

Profissionais da informação

MARCHIORI, Patrícia Zeni. Profissionais da sociedade da informação: o *information broker*. RBEP, v. 80, n. 194, p. 164-173, jan./abr. 1999. Seção: Cibec.

profissional, Educação

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAIVA, Luís Henrique. Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens. RBEP, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

profissional, Programas de formação

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAIVA, Luís Henrique. Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens. RBEP, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Programas de formação profissional

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAIVA, Luís Henrique. Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens. RBEP, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Proposta curricular

SOUZA, Rosa Fátima de; BORGHI, Raquel Fontes; ONOFRE, Márcia Regina; CAMARGO, Lilian Teixeira. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado? RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Prospectivas educacionais

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

pública, Escola

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. RBEP, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

pública de ensino, Rede

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PEREIRA, João Vicente; BRANT, Liliane Oliveira; NÉSPOLI, Vanessa. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001. RBEP, v. 80, n. 196, p. 527-575, set./dez. 1999. Seção: Estatística.

públicas, Políticas

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CALVO, Vicente Manuel Cristofolletti. Política Educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

públicas com educação, Despesas

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

públicas em educação, Políticas

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

públicos, Aplicação dos recursos

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

públicos, Fundos

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

públicos para educação, Recursos

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

Qualidade do ensino

REGO, Arménio. Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados. RBEP, v. 80, n. 196, p. 404-415, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

quarta série, Ensino de primeira a

SOUZA, Rosa Fátima de; BORGHI, Raquel Fontes; ONOFRE, Márcia Regina; CAMARGO, Lilian Teixeira. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado? RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Química, Ensino de

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

recursos financeiros, Fiscalização dos

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Recursos financeiros para educação

DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

recursos públicos, Aplicação dos
DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Recursos públicos para educação
TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

Rede de ensino

PIZZOLATO, Nelio D.; SILVA, Guilherme Gomes da; MIZUBUTI, Satie. Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ). RBEP, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999. Seção: Avaliação.

Rede pública de ensino

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PEREIRA, João Vicente; BRANT, Liliane Oliveira; NÉSPOLI, Vanessa. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001. RBEP, v. 80, n. 196, p. 527-575, set./dez. 1999. Seção: Estatística.

Reforma de ensino

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Saeb

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional,

o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Século 19 – Estatística escolar

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RESENDE, Fernanda Mendes. História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19. RBEP, v. 80, n. 195, p. 197-211, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Serviços de informação

MARCHIORI, Patrícia Zeni. Profissionais da sociedade da informação: o *information broker*. RBEP, v. 80, n. 194, p. 164-173, jan./abr. 1999. Seção: Cibec.

SIEd

DINIZ, Ednar Maria Vieira. O Censo Escolar. RBEP, v. 80, n. 194, p. 156-163, jan./abr. 1999. Seção: Estatística.

Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd)

DINIZ, Ednar Maria Vieira. O Censo Escolar. RBEP, v. 80, n. 194, p. 156-163, jan./abr. 1999. Seção: Estatística.

Sistema municipal de ensino

FERREIRA, Rosilda Arruda; PESSOA, Edna Maria Garcia da Rocha. Diagnóstico do ensino público no município de Camaragibe (PE). RBEP, v. 80, n. 195, p. 342-351, maio/ago. 1999. Seção: Estatística.

Sistema nacional de avaliação – Reino Unido

SPAGNOLO, Fernando. O sistema britânico de garantia de qualidade do ensino superior: lições para o Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 508-526, set./dez. 1999. Seção: Avaliação.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Sistemas educacionais

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CALVO, Vicente Manuel Cristofolletti. Política Educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

social, Origem

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. RBEP, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Sociedade da informação

A política de disseminação informacional do Inep. RBEP, v. 80, n. 195, p. 355-360, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

Sociologia da educação

FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. RBEP, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

superior, Avaliação do ensino

SPAGNOLO, Fernando. O sistema britânico de garantia de qualidade do ensino superior: lições para o Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 508-526, set./dez. 1999. Seção: Avaliação.

superior, Ensino

FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. RBEP, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. RBEP, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

superior, Instituições de ensino

GATTI, Bernardete A. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

superior, Magistério de ensino

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Tecnologia da informação

A política de disseminação informacional do Inep. RBEP, v. 80, n. 195, p. 355-360, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

Teixeira, Anísio

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. RBEP, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

Temas transversais

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. RBEP, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

teoria-prática, Integração

MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Textos – Critérios de avaliação

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? RBEP, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

textos pelo aluno, Produção de

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? RBEP, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Thesaurus

Em busca do *Tesouro brasileiro* de educação. RBEP, v. 80, n. 195, p. 352-354, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

trabalho, Mercado de

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAIVA, Luís Henrique. Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens. RBEP, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Trajetória acadêmica

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. RBEP, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Transculturalismo

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. RBEP, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

transversais, Temas

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. RBEP, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Tratamento da informação

A política de disseminação informacional do Inep. RBEP, v. 80, n. 195, p. 355-360, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

universitário, Estudante

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. RBEP, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

universitário, Professor

REGO, Arménio. Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados. RBEP, v. 80, n. 196, p. 404-415, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Utilização da informação

MARCHIORI, Patrícia Zeni. Profissionais da sociedade da informação: o *information broker*. RBEP, v. 80, n. 194, p. 164-173, jan./abr. 1999. Seção: Cibec.

valores, Determinação de

PEREIRA, Gilson R. de M. Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910). RBEP, v. 80, n. 194, p. 28-41, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

vestibular, Inscritos no

FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. RBEP, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Vocabulário – Contexto da educação

Em busca do *Tesouro brasileiro* de educação. RBEP, v. 80, n. 195, p. 352-354, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

- BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.
- BORGHI, Raquel Fontes; ONOFRE, Márcia Regina; CAMARGO, Lilian Teixeira; SOUZA, Rosa Fátima de. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado? RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.
- BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. RBEP, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.
- BRANT, Liliane Oliveira; NÉSPOLI, Vanessa; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PEREIRA, João Vicente. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001. RBEP, v. 80, n. 196, p. 527-575, set./dez. 1999. Seção: Estatística.
- CALVO, Vicente Manuel Cristofolletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Política Educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.
- CAMARGO, Lilian Teixeira; SOUZA, Rosa Fátima de; BORGHI, Raquel Fontes; ONOFRE, Márcia Regina. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado? RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.
- CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Seção: Estudos.
- CHRISPINO, Alvaro. Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.
- DAVIES, Nicholas. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.
- DINIZ, Ednar Maria Vieira. O Censo Escolar. RBEP, v. 80, n. 194, p. 156-163, jan./abr. 1999. Seção: Estatística.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RESENDE, Fernanda Mendes. História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19. RBEP, v. 80, n. 195, p. 197-211, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.
- FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. RBEP, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.
- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

- FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. RBEP, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.
- FERREIRA, Rosilda Arruda; PESSOA, Edna Maria Garcia da Rocha. Diagnóstico do ensino público no município de Camaragibe (PE). RBEP, v. 80, n. 195, p. 342-351, maio/ago. 1999. Seção: Estatística.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. RBEP, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.
- GATTI, Bernardete A. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.
- GUIMARÃES, Gilda Lisboa; LEAL, Telma Ferraz. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? RBEP, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.
- LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisboa. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? RBEP, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.
- MARCHIORI, Patrícia Zeni. Profissionais da sociedade da informação: o *information broker*. RBEP, v. 80, n. 194, p. 164-173, jan./abr. 1999. Seção: Cibec.
- MIZUBUTI, Satie; PIZZOLATO, Nelio D.; SILVA, Guilherme Gomes da. Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ). RBEP, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999. Seção: Avaliação.
- MORAES, Euzi Rodrigues. A evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.
- MÜLLER, Carlos Alves. Imprensa brasileira: história e legislação – possibilidades e desafios das fontes documentais. RBEP, v. 80, n. 196, p. 576-586, set./dez. 1999. Seção: Cibec.
- NÉSPOLI, Vanessa; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PEREIRA, João Vicente; BRANT, Liliane Oliveira. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001. RBEP, v. 80, n. 196, p. 527-575, set./dez. 1999. Seção: Estatística.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAIVA, Luís Henrique. Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens. RBEP, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.
- ONOFRE, Márcia Regina; CAMARGO, Lilian Teixeira; SOUZA, Rosa Fátima de; BORGHI, Raquel Fontes. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado? RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.
- PAIVA, Luís Henrique; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens. RBEP, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.
- PEREIRA, Gilson R. de M. Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910). RBEP, v. 80, n. 194, p. 28-41, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.
- PEREIRA, João Vicente; BRANT, Liliane Oliveira; NÉSPOLI, Vanessa; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001. RBEP, v. 80, n. 196, p. 527-575, set./dez. 1999. Seção: Estatística.
- PESSOA, Edna Maria Garcia da Rocha; FERREIRA, Rosilda Arruda. Diagnóstico do ensino público no município de Camaragibe (PE). RBEP,

v. 80, n. 195, p. 342-351, maio/ago. 1999. Seção: Estatística.

PIZZOLATO, Nelio D.; SILVA, Guilherme Gomes da; MIZUBUTI, Satie. Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ). RBEP, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999. Seção: Avaliação.

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. RBEP, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

SOUZA, Rosa Fátima de; BORGHI, Raquel Fontes; ONOFRE, Márcia Regina; CAMARGO, Lilian Teixeira. Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado? RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CALVO, Vicente Manuel Cristofolletti. Política Educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

REGO, Arménio. Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados. RBEP, v. 80, n. 196, p. 404-415, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

RESENDE, Fernanda Mendes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19. RBEP, v. 80, n. 195, p. 197-211, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

ROAZZI, Antonio; SOUZA, Bruno Campello de. Cultura e desenvolvimento: reavaliando o problema do pêndulo. RBEP, v. 80, n. 196, p. 416-439, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PEREIRA, João Vicente; BRANT,

Liliane Oliveira; NÉSPOLI, Vanessa. A matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação - 2000-2001. RBEP, v. 80, n. 196, p. 527-575, set./dez. 1999. Seção: Estatística.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. RBEP, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

SILVA, Guilherme Gomes da; MIZUBUTI, Satie; PIZZOLATO, Nelio D. Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ). RBEP, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999. Seção: Avaliação.

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. RBEP, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

SOUZA, Bruno Campello de; ROAZZI, Antonio. Cultura e desenvolvimento: reavaliando o problema do pêndulo. RBEP, v. 80, n. 196, p. 416-439, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

SPAGNOLO, Fernando. O sistema britânico de garantia de qualidade do ensino superior: lições para o Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 508-526, set./dez. 1999. Seção: Avaliação.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. RBEP, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999. Seção: Segunda Edição.

_____. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. RBEP, v. 80, n. 196, p. 494-507, set./dez. 1999. Seção: Segunda Edição.

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

VALENTE, Silza Maria Pasello. Institutos Superiores de Educação:

desafio para as universidades. RBEP, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). RBEP, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget:

uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. FERRACIOLI, Laércio. RBEP, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial:

aplicação ao município de Niterói (RJ).

PIZZOLATO, Nelio D.; SILVA, Guilherme Gomes da; MIZUBUTI, Satie. RBEP, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999. Seção: Avaliação.

Bases para uma programação da educação primária no Brasil.

TEIXEIRA, Anísio. RBEP, v. 80, n. 196, p. 494-507, set./dez. 1999. Seção: Segunda Edição.

Censo Escolar, O.

DINIZ, Ednar Maria Vieira. RBEP, v. 80, n. 194, p. 156-163, jan./abr. 1999. Seção: Estatística.

Cidadania docente universitária:

a perspectiva dos diplomados.

REGO, Arménio. RBEP, v. 80, n. 196, p. 404-415, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças?

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. RBEP, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

crise educacional brasileira, A.

TEIXEIRA, Anísio. RBEP, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999. Seção: Segunda Edição.

Cultura e desenvolvimento:

reavaliando o problema do pêndulo.

ROAZZI, Antonio; SOUZA, Bruno

Campello de. RBEP, v. 80, n. 196, p. 416-439, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social:

deficientes, educação e estigma.

PUPPIN, Andrea Brandão. RBEP, v. 80, n. 195, p. 244-261, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Diagnóstico do ensino público no município de Camaragibe (PE).

FERREIRA, Rosilda Arruda; PESSOA, Edna Maria Garcia da Rocha. RBEP, v. 80, n. 195, p. 342-351, maio/ago. 1999. Seção: Estatística.

Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira.

BRANDÃO, Zaia. RBEP, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

divisão interna do campo universitário:

uma tentativa de classificação, A.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. RBEP, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Educação intercultural no Brasil:

a perspectiva epistemológica da complexidade.

FLEURI, Reinaldo Matias. RBEP, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. RBEP, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Em busca do Tesauro brasileiro de educação.

RBEP, v. 80, n. 195, p. 352-354, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação.

GATTI, Bernardete A. RBEP, v. 80, n. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas, O.

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. RBEP, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

evolução da leitura e da escrita de um grupo de professores: estudo de caso, A.

MORAES, Euzi Rodrigues. RBEP, v. 80, n. 195, p. 212-232, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Focalização ou eficácia na inserção profissional? Um *trade-off* na profissionalização de jovens.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAIVA, Luís Henrique. RBEP, v. 80, n. 194, p. 42-52, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Guias curriculares: materiais de orientação docente ou do controle de Estado?

SOUZA, Rosa Fátima de; BORGHI, Raquel Fontes; ONOFRE, Márcia Regina; CAMARGO, Lilian Teixeira. RBEP, v. 80, n. 195, p. 233-243, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RESENDE, Fernanda Mendes. RBEP, v. 80, n. 195, p. 197-211, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

Imprensa brasileira: história e legislação – possibilidades e desafios das fontes documentais.

MÜLLER, Carlos Alves. RBEP, v. 80, n. 196, p. 576-586, set./dez. 1999. Seção: Cibec.

Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades.

VALENTE, Silza Maria Pasello. RBEP, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910).

PEREIRA, Gilson R. de M. RBEP, v. 80, n. 194, p. 28-41, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

matrícula no ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação – 2000-2001, A.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PEREIRA, João Vicente; BRANT, Liliâne Oliveira; NÉSPOLI, Vanessa. RBEP, v. 80, n. 196, p. 527-575, set./dez. 1999. Seção: Estatística.

política de disseminação informacional do Inep, A.

RBEP, v. 80, n. 195, p. 355-360, maio/ago. 1999. Seção: Cibec.

Política Educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CALVO, Vicente Manuel Cristofolletti. RBEP, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999. Seção: Estudos.

prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente, A.

BEHRENS, Marilda Aparecida. RBEP, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Profissionais da sociedade da informação: o *information broker*.

MARCHIORI, Patrícia Zeni. RBEP, v. 80, n. 194, p. 164-173, jan./abr. 1999. Seção: Cibec.

Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960).

XAVIER, Libânia Nacif. RBEP, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas, O.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. RBEP, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Seção: Estudos.

Resultado do Saeb 97/Química e a reforma do ensino médio: um exercício de aproximação para a política educacional, o planejamento de ensino e a gestão da prática docente voltados para a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

CHRISPINO, Alvaro. RBEP, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999. Seção: Avaliação.

Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993.

FERREIRA, Marcelo Costa. RBEP, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

sistema britânico de garantia de qualidade do ensino superior: lições para o Brasil, O.

SPAGNOLO, Fernando. RBEP, v. 80, n. 196, p. 508-526, set./dez. 1999. Seção: Avaliação.

Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação.

TEIXEIRA, Anísio. RBEP, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Seção: Segunda Edição.

Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação?

DAVIES, Nicholas. RBEP, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999. Seção: Estudos.

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

"Estudos" – publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com a educação e áreas afins.

"Segunda Edição" – reedita trabalhos relevantes, que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação.

"Avaliação" e "Estatística" – publicam artigos de caráter técnico sobre temas ligados às áreas de atuação do Inep, e têm como objetivo subsidiar a formulação e o processo decisório das políticas do setor.

"Cibec" – publica informes sobre as bases de dados e atividades do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec). Publica também notas sobre lançamentos editoriais e resumos das teses recebidas pelo Centro, que tratem de temas educacionais.

A RBEP mantém ainda o Projeto Ilustração, que tem como objetivo possibilitar a participação de alunos das Faculdades e Escolas de Belas-Artes e Design Gráfico (Programação Visual), através da elaboração de ilustrações para seus artigos.

Na RBEP, o espaço está aberto para colaborações que incluam: indicações para reedição de textos fundamentais e sugestões de temas para serem debatidos na revista, com abertura para réplicas e tréplicas, dependendo do interesse despertado.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos encaminhados à RBEP são submetidos à aprovação de especialistas reconhecidos nos temas abordados. De acordo com o pareceres emitidos, o artigo será programado para publicação ou devolvido ao autor, para reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado.

Aprovado o artigo, seu autor deverá encaminhar ao Inep uma declaração de cessão dos direitos autorais e autorização para publicação.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Inep e ao atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram à página seguinte.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão cinco exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

MEC/Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações

Esplanada dos Ministérios, Bloco L,
Anexo I, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 224-7092 e (61) 321-7376

Fax: (61) 224-4167

E-mail: rbep@inep.gov.br

editoria@inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

Com vistas a facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Meios

Os originais deverão ser encaminhados em papel (3 cópias) e em disquete (arquivo formato Word), digitados em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 20 laudas, ou mediante correio eletrônico.

Ilustrações (fotos, desenhos, gráficos, quadros, tabelas, mapas) poderão ser enviados em papel, desde que possuam nitidez, ou em meio magnético com, no mínimo, 200 dpi de resolução (não serão aceitas cópias xerox ou fax).

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo cada um, nos quais sejam apresentados de forma concisa, os pontos relevantes do texto: objetivo, método, resultados e conclusões, e também de um resumo analítico, em português, cujas instruções se encontram nesta Revista, para fins de disseminação na *Bibliografia Brasileira de Educação* (BBE) e na Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc).

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

Citações

As citações devem ser acompanhadas por uma chamada para o autor, com o ano e o número da página. A referência bibliográfica da fonte da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a

finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

- Monografias: autor; título em itálico; edição; imprensa (local, editor e ano de publicação); descrição física (número de páginas ou volumes); série ou coleção. Exemplo:

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

- Artigos em periódicos: autor; título; nome do periódico em itálico; local onde foi publicado; nº do volume; nº do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano. Exemplo:

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Ilustrações

As ilustrações devem vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Quadros, tabelas e gráficos devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Siglas

As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.



reduc

Instruções para a elaboração de resumos

O Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Cide) iniciou, em 1972, a edição dos *Resumos Analíticos em Educação (RAE)*, que é, atualmente, um dos produtos da Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc). Os resumos têm por finalidade tornar acessível aos usuários da rede os documentos que se referem à educação latino-americana. Para atingir essa finalidade, os *RAEs* são cuidadosamente preparados de acordo com regras e técnicas que permitem apresentar ao usuário um nível de leitura do documento, que, em alguns casos, atende a suas necessidades de informação, sem recorrer ao documento como um todo.

Estas orientações têm como objetivo servir de guia para o preenchimento da planilha de resumos Reduc/Brasil, que resultará na publicação de *RAEs* ou outra, de acordo com a política editorial adotada.

Resumo

Descrição – Consta de duas partes: a primeira indica o tipo de documento que

está sendo analisado (monografia, dissertação, tese, livro, coletânea, capítulo de livro, artigo de periódico, relatório, trabalho apresentado em conferência, número de periódico, etc.); a segunda define os objetivos e/ou as principais características do documento. A descrição deve ter, no máximo, 6 linhas (resumo informativo).

Metodologia – (somente quando houver fato concreto) – Indicar as fontes de dados, descrever a abordagem teórica e/ou metodológica empregada no trabalho, colocando todas as informações possíveis.

Conteúdo – Descrever as principais idéias do trabalho e os resultados, quando houver. Deverá conter, no máximo, 400 palavras.

Conclusão – Deverá aparecer quando constar do documento, ou se for possível, selecionar a(s) mais significativa(s) a partir do texto. Incluir aqui as recomendações, quando houver.

Referências Bibliográficas ou Fontes – Indicar a quantidade de referências nacionais e internacionais. Caso a bibliografia apareça dispersa pelo texto, coloque: Inclui bibliografia.

A RBEP – Criada em 1944, tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos resultantes de estudos, pesquisas, experiências e debates relacionados com a educação e com áreas afins. Também reedita trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão histórica da educação.

Conta, ainda, com duas seções temáticas que abrangem a área de atuação do Inep – estatística e avaliação, e com outra que trata dos produtos informacionais da autarquia.

Projeto Ilustração

1) Objetivo – Possibilitar a participação do corpo discente das Faculdades e Escolas de Belas-Artes e *Design Gráfico* (Programação Visual), no processo de edição da RBEP, através da elaboração de ilustrações para seus artigos, de acordo com as normas estabelecidas a seguir.

2) Processo de Elaboração – Os artigos são encaminhados a uma única faculdade ou escola, que se incumbem de organizar, internamente, o processo de seleção dos trabalhos que ilustrarão cada abertura de artigo.

O processo é aberto a todas as Faculdades e Escolas de Belas-Artes e *Design Gráfico* (Programação Visual) do País, públicas e privadas, que se comprometerem a promover a elaboração dos trabalhos, de acordo com as normas e os prazos estabelecidos.

3) Coordenação – Os trabalhos são coordenados pelo Inep em parceria com a Faculdade de Belas-Artes de São Paulo, que se responsabilizará pela sistemática de contato, seleção e articulação das escolas que participarão do projeto.

4) Especificações Técnicas – A revista, no formato 20,5x28 cm, tem a capa impressa em cores e o miolo, em preto e branco. A capa será elaborada pela equipe de programação visual do Inep, responsável pelo projeto gráfico da publicação.

As ilustrações serão utilizadas na abertura dos artigos e deverão ser elaboradas em preto e branco, sendo livre a técnica a ser utilizada, admitindo-se também a apresentação de fotos inéditas. A disposição da ilustração no espaço da página será decidida pela equipe do Inep, garantindo-se, contudo, a sua integridade. Poderá ser enviada em papel ou em meio magnético. Neste caso, utilizar os programas Corel Draw, Corel Photo Paint, Adobe Photo Shop ou Paint Brush.

Em anexo, são apresentadas algumas alternativas de composição da ilustração na abertura do artigo, bem como o diagrama do miolo da revista.

5) Créditos – A revista fará menção à escola ou faculdade que elaborou as ilustrações, e cada trabalho trará a identificação do(s) seu(s) autor(es).

6) Premiação – Cada trabalho selecionado receberá a premiação de R\$ 200,00 (duzentos reais), que serão pagos pelo Inep. O autor receberá dois exemplares da revista e a escola, cinco exemplares para sua biblioteca.

7) Prazos – A partir da entrega dos artigos, a escola ou faculdade terá 30 dias para entregar os trabalhos selecionados. O não-cumprimento desse prazo comprometerá os trabalhos de edição final da revista.

8) Esclarecimentos adicionais poderão ser obtidos com:

Prof. Antonio Danilo Morais Barbosa
Telefax: (61) 224-4167
E-mail: danilo@inep.gov.br

Jair Santana Moraes
Fone: (61) 224-7092
E-mail: jair@inep.gov.br

MEC/Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Esplanada dos Ministérios, Bloco L,
Anexo I, 4º Andar, Sala 418
CEP: 70047-900, Brasília-DF.