

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Bernardete Angelina Gatti – FCC – Coordenadora
Jacques Velloso – UnB
Maria Isabel da Cunha – Unisinos
Silke Weber – UFPE
Sandra Maria Zákia Lian Sousa – USP

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravanello Ferraro – UFRGS
Ana Maria Saul – PUC-SP
Carlos Roberto Jamil Cury – PUCMG
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Clarissa Baeta Neves – UFRGS
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Jader de Medeiros Britto – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
Leda Scheibe – UFSC
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal
Juan Carlos Tedesco – IIPe/Unesco, Buenos Aires
Martin Carnoy – Stanford University, EUA
Michael Apple – Wisconsin University, EUA
Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

INEP
75
ANOS
1937-2012

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 93 número 234 maio/ago. 2012
[número especial]

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681 *On-line*



© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

EDITORA EXECUTIVA

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

EDITOR EXECUTIVO ADJUNTO

Matthias Ammann matthias.ammann@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Antonio Bezerra Filho antonio.bezerra@inep.gov.br

Josiane Cristina da Costa Silva josiane.costa@inep.gov.br

Rosa dos Anjos Oliveira rosa@inep.gov.br

Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

Inglês:

Empresa Carlos Wisney

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Jair Santana Moraes jair.moraes@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

TIRAGEM 2.300 exemplares

RBEP ON-LINE

Gerente/Técnico operacional: **Matthias Ammann** matthias.ammann@inep.gov.br

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 6º Andar

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070, 2022-3072

editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 2º Andar

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3062

publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

OEL-CREDI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Espanha)

Avaliada pelo Qualis/Capes 2007 – B1

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2012

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.
Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

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

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

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>

ISSN 0034-7183

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

Apresentação.....	287
Editorial	289
Estudos	
<i>O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep.....</i>	291
Dermeval Saviani	
<i>A Rbep e as políticas educacionais</i>	323
Silke Weber	
<i>O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos 15 anos.....</i>	353
Jacques Velloso	
<i>Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010</i>	372
Sandra M. Zákia L. Sousa	
<i>Educação superior em pauta: balanço das publicações na Rbep no período 1997-2011</i>	389
Maria Isabel da Cunha	

<i>Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção</i>	401
Jocélio Teles dos Santos	
<i>Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011</i>	423
Bernardete A. Gatti	
<i>A produção do conhecimento didático na Rbep (1998-2010)</i>	443
Marli André Giseli Barreto da Cruz	
<i>A alfabetização e o ensino fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011</i>	463
Aida Maria Monteiro Silva Zélia Granja Porto	
<i>Ensino de Ciências e Matemática: resenhas e reflexões</i>	486
Marco Antonio Moreira	
<i>A história da educação na Rbep (1999-2011)</i>	502
Bruno Bontempi Jr.	
<i>A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos</i>	519
Antônio Joaquim Severino	
Entrevistas	537
Jader de Medeiros Britto	
Instruções aos colaboradores	545

Presentation	287
Editorial	289
Studies	
<i>Inep, the diagnosis of education in Brazil and Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)</i>	291
Dermeval Saviani	
<i>Rbep and educational policies</i>	323
Silke Weber	
<i>The financing of education at Rbep: last 15 years' themes.....</i>	353
Jacques Velloso	
<i>Educational evaluation: how the theme was treated at Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) between 1998 and 2010.....</i>	372
Sandra M. Zákia L. Sousa	

<i>Higher education in question: review of publications in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) during 1997-2011</i>	389
Maria Isabel da Cunha	
<i>Affirmative action and higher education in Brazil: a critical balance on the production</i>	401
Jocélio Teles dos Santos	
<i>Teacher's education and professional development of teachers: contributions of studies published by Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 1998-2011</i>	423
Bernardete A. Gatti	
<i>Knowledge production in Didactics based on a review of papers issued in the Brazilian Journal of Pedagogical Studies (1998-2010)</i>	443
Marli André Giseli Barreto da Cruz	
<i>Alphabetization and Elementary School Education: an inventory of studies from 1998 to 2011</i>	463
Aida Maria Monteiro Silva Zélia Granja Porto	
<i>Sciences and Mathematics Teaching: reviews and reflections</i>	486
Marco Antonio Moreira	
<i>The history of education in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1999-2011)</i>	502
Bruno Bontempi Jr.	
<i>The Education Philosophy at Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep): the philosophical debate in the past 15 years</i>	519
Antônio Joaquim Severino	
Interviews	537
Jader de Medeiros Britto	
Instructions for the Collaborators	545

Em 1937, quando o então ministro da educação e saúde pública Gustavo Capanema quis reorganizar sua pasta, acolhendo sugestão de Lourenço Filho, incluiu na Lei nº 378, de 13 de janeiro, que reestruturou o Ministério, o artigo 39, que previa a existência de um Instituto Nacional de Pedagogia. Em 30 de julho de 1938, já em plena vigência do Estado Novo, o Inep foi estruturado, por meio do Decreto-Lei nº 580, sob a denominação de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com a missão de ser “o órgão de realização e fomento à pesquisa educacional, de organização da documentação e disseminação de informações sobre educação no País”.

Seis anos depois, em julho de 1944, ainda com Gustavo Capanema à frente do renomeado Ministério da Educação e Saúde, foi criada a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep), como “órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação”, constituindo-se na voz do MEC.

Desde então, a trajetória da Rbep esteve diretamente entrelaçada com a do Inep. Enquanto no Instituto se pensava, pesquisava e escrevia a história da educação brasileira, na Rbep, as páginas dessa história podiam ser lidas. Já se vão 68 anos de uma união fértil, perseverante e vitoriosa, que é, inegavelmente, um dos marcos da educação no Brasil.

Principalmente nas três primeiras décadas após a criação da Rbep, até meados dos anos 70, enquanto o Inep esteve sob a condução de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, a Revista se firmou como o principal instrumento

de indagação e divulgação científica educacional no Brasil, tornando-se o centro do debate de todos os temas que envolviam a educação nacional e assegurando a hegemonia de um pensamento renovador.

Nessa dialética virtuosa, o tempo passou, a educação brasileira se transformou e se desenvolveu, acompanhando o crescimento da Nação. Hoje, alicerçado em seus 75 anos de experiência e consolidado como instituto gerador de informação e conhecimento, não há como se pensar a educação neste País sem o Inep.

Neste número especial, em comemoração aos 75 anos do Inep, a Revista faz um balanço dos temas mais abordados no período de 15 anos (1997 a 2011), quais sejam, Formação de Professores e Trabalho Docente; Alfabetização e Ensino Fundamental; Avaliação Educacional; Ensino Superior; Ações Afirmativas, entre outros, o que demonstra que ela continua refletindo as principais temáticas da educação brasileira.

Certamente, ainda são muitos os desafios a vencer no campo da educação. Há muito que se pensar, planejar e implementar. A Rbep, cumprindo mais uma vez o seu papel, estará presente, contribuindo com a reflexão e registrando em suas páginas a verdadeira renovação social pela qual passa a educação brasileira.

Luiz Cláudio Costa
Presidente do Inep

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto-lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 30 jul. 1938. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%200580-1938%20inep.htm>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Diário Oficial de União*, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937, p 1210, coluna 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, jul. 1944. p. 3-4.

A Editoria Científica da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*, ao ensejo da comemoração dos 75 anos da proposição de criação de um Instituto Nacional de Pedagogia (hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), instada pela Presidência do Órgão e apoiada por seus técnicos, empenhou-se na realização deste Número Especial.

A trajetória do Inep e da *Rbep* encontra-se, com suas vicissitudes, bem colocada no artigo de Dermeval Saviani, que abre a sequência dos textos analíticos sobre a produção da Revista. Os caminhos percorridos pelo Inep e pela *Rbep* não foram isentos de percalços, como nos mostra documentadamente Saviani em seu artigo. Recuperando essa trajetória, destaca o fato de que o Instituto, apesar das mudanças de que foi objeto, manteve como seu objetivo subsidiar a formulação de políticas educacionais em todos os momentos, e, mesmo na fase atual, quando tem mais o perfil de um órgão de avaliação, mantém esse propósito. Ressalva que avaliação e pesquisa podem ter um horizonte comum, fugindo a uma dicotomia pouco prudente, na medida em que pesquisas avaliativas consistentes, ao serem realizadas, podem contribuir para “a formulação de políticas consequentes como base para uma intervenção eficaz visando à solução dos problemas detectados”. Também, o percurso histórico da *Rbep*, passando “de seu perfil original de órgão oficial do MEC para a condição de uma revista organizada segundo o padrão corrente dos

periódicos científicos”, caminha na direção de incorporação mais ampla da contribuição de pesquisadores de diferentes instituições, compondo-se com o corpo das revistas científicas editadas no País.

Os demais artigos trazem um balanço dos trabalhos publicados na *Rbep* entre 1997 e 2011, compreendendo os temas: Políticas Educacionais; Financiamento da Educação; Avaliação Educacional; Ensino Superior; Ações Afirmativas; Formação de Professores e Trabalho Docente; Didática; Alfabetização e Ensino Fundamental; Ensino de Áreas do Conhecimento; História da Educação; e Filosofia da Educação. Especialistas nas diferentes temáticas encarregaram-se das análises, fazendo os contrapontos que julgaram necessários. A colaboração dos pesquisadores especialistas nos diferentes temas, que, no período considerado, detiveram maior frequência de artigos na Revista, foi imprescindível para que este número chegasse a bom termo. O olhar de cada um, em sua especialidade, se traduz nos artigos temáticos aqui apresentados, enriquecendo a compreensão sobre os conhecimentos socializados pela *Rbep* entre 1997 e 2011. A todos, os nossos agradecimentos.

A Revista mostra, com a abordagem de problemas nessas diferentes temáticas, uma variada cobertura de aspectos que se constituem como preocupação de educadores-pesquisadores em seu compromisso de contribuir para a melhor qualificação da educação no Brasil. Por se compor preferentemente com artigos de demanda espontânea, a Revista não tem privilegiado esta ou aquela área temática, acolhendo aqueles artigos considerados pelos consultores e pela Editoria Científica como publicáveis. Uma ação mais dirigida da Editoria foi o edital estimulando artigos relativos às ações afirmativas na educação, questão que se tornou relevante nas políticas educacionais mais recentes. Então, de modo geral, por acolher a demanda, não se especializa em uma subárea do campo de estudos em educação, e, assim, até aqui, abre aos seus leitores um leque diversificado de contribuições.

Lembramos que os 75 anos de uma ideia que se tornou realidade e permanece é motivo de comemoração, porque em vários momentos de nossa história política cogitou-se a extinção do Inep. A união de pesquisadores em educação, nesses momentos, foi imprescindível para sua continuidade. Tem-se motivo para festejar, portanto.

Espera-se que os trabalhos aqui apresentados contribuam para o avanço dos estudos na área educacional, colaborando para a colocação de uma perspectiva compreensiva de percursos investigativos em variadas temáticas, e que os estudos aqui apresentados se constituam em estímulo àqueles que, constantemente inquietos, problematizam realidades socio-educacionais e buscam analisá-las na intenção de que se possa conseguir atingir no País um grau maior de equidade e qualidade na educação escolar.

A Editoria Científica

O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a *Rbep*

Dermeval Saviani

Resumo

Ao ensejo da comemoração dos 75 anos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), este artigo aborda a sua trajetória tomando como referência, no primeiro momento, os marcos legais de sua criação e, no segundo momento, resgatando a experiência do projeto "Diagnóstico da Educação Brasileira", por ele desenvolvido na década de 1980. No terceiro momento, refaz o percurso histórico da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*, mostrando a passagem de seu perfil original de órgão oficial do Ministério da Educação (MEC) para a condição de revista organizada segundo o padrão corrente dos periódicos científicos. Na conclusão é apresentada uma apreciação crítico-propositiva da atual situação do Inep e da Revista que ele edita desde os seus primórdios.

Palavras-chave: história da educação brasileira; trajetória do Inep; diagnóstico educacional; trajetória da *Rbep*.

Abstract

Inep, the diagnosis of education in Brazil and Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)

In celebration of Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio teixeira – Inep’s 75th anniversary the article covers, at first, the institute’s trajectory taking as reference the legal framework and, in a second moment, the experience obtained from the project “Diagnosis of the Brazilian Education”, developed by Inep in the 80’s. On the third moment, it rebuilds the historical paths taken by the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Rbep (Brazilian Journal of Pedagogical Studies) showing how it went from its original profile as an official entity of the MEC (Ministry of Education), to a journal organized according the current standards of scientific journal. In the conclusion, there is presented a critical proposal of Inep’s and the Brazilian Journal of Pedagogical Studies current situation.

Keywords: history of brazilian education; Inep’s trajectory; educational diagnosis; Rbep’s trajectory.

Cogitado primeiramente como Instituto Nacional de Pedagogia, tendo figurado como tal na Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937,¹ de iniciativa do então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) foi criado pelo Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, já na vigência do Estado Novo.

Na verdade, a referida lei de 13 de janeiro de 1937 tratou da reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, que, a partir da sua aprovação, passou a se chamar simplesmente Ministério da Educação e Saúde. Ao incluir o Instituto Nacional de Pedagogia no art. 39, Capanema acolheu sugestão de Lourenço Filho, mas nenhuma medida foi tomada para implantá-lo. Assim, a criação efetiva do Inep deu-se pelo Decreto-Lei de 30 de julho de 1938.

Segue-se pois que, no próximo ano de 2013, o referido Instituto estará completando 75 anos de existência.

Ao longo de sua história, tanto o Inep como principalmente a *Rbep* foram objeto de análises em determinados marcos de sua trajetória, análises essas registradas na própria Revista. Assim, em 1964, ao ensejo dos 20 anos da *Rbep* e 25 anos do Inep completados no ano anterior, a Revista estampou no v. 42, nº 96, de jul./ago. 1964, o artigo de Lourenço Filho “Antecedentes e primeiros tempos do Inep”. Vinte anos depois, em comemoração aos 40 anos da *Rbep*, o nº 150 do v. 65 foi inteiramente dedicado a ela. Igualmente, o nº 212 do v. 96, referente a jan./abr. 2005, foi todo ele alusivo aos 60 anos da Revista, completados em 2004.

¹ “Art. 39. Fica criado o Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos.” (Brasil, 1937, p. 1210).

Procurando não ser reiterativo e considerando o espaço limitado de um artigo, estruturei este texto em três partes. Na primeira vou situar, de forma sucinta, a trajetória do Inep, tomando como referência os marcos legais. Na segunda me deterei em um tema que, como se depreende das funções atribuídas a esse órgão de estudos e pesquisas educacionais, sempre esteve subjacente, embora, ao que me conste, apenas num determinado momento tornou-se um programa central do Inep: trata-se da questão relativa ao diagnóstico da educação brasileira. Por fim, na terceira parte, abordarei a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* destacando sua última fase, que se estende da última década do século 20 ao momento atual.

Inep (1938-2012)

Conforme o art. 2º do decreto que o instituiu, foram atribuídas ao Inep as seguintes competências:

- a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do País e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas (Brasil, 1938).

Como se vê, as competências, além da manutenção de intercâmbio, concentram-se nas áreas de documentação, inquéritos e pesquisas, assistência técnica e divulgação. É interessante observar, porém, o destaque à psicologia, que recebeu atenção explícita no enunciado da alínea "d": "promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional".

Ora, a alínea "c" já determinava a promoção de "inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos". Portanto, aí já estavam contempladas as investigações no terreno da psicologia. É compreensível, contudo, esse destaque, pois efetivamente, desde sua criação até o início da década de 1950, a psicologia conformou o nascente pensamento pedagógico exercendo uma hegemonia incontrastável, como foi confirmado no estudo de Aparecida Joly Gouveia (1971), "A pesquisa educacional no Brasil". Essa primeira fase do Inep, que se estende de

sua fundação até 1952, foi marcada pela influência decisiva de Lourenço Filho, sem dúvida o grande cultivador e difusor das bases psicológicas do movimento renovador da educação no Brasil (Saviani, 2010, p. 198-206).

Essa situação se modificou na década de 1950, em especial a partir da segunda metade, com a criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) por iniciativa de Anísio Teixeira, que havia assumido a direção do Inep em 1952, acumulando-a com a direção da Capes, assumida em 1951. Ao CBPE, com sede no Rio de Janeiro, Anísio articulou os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), instalados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Impulsionadas por essas iniciativas, as ciências sociais tenderam a suplantam a influência da psicologia na educação.

Assim, se até a década de 1940 o embasamento científico da educação girava, predominantemente, em torno da psicologia, a década de 1950 foi marcada por importante deslocamento em direção à sociologia, o que permitiu a Luiz Pereira escrever, em 1962: "Evidências da acentuada 'sociologização' do pensamento pedagógico brasileiro – traço marcante do seu estágio atual – encontram-se em ocorrências, mutuamente complementares, observáveis tanto no lado dos cientistas sociais como no lado dos que se autodenominam educadores" (Pereira, 1971, p. 208).

Ao longo da década de 1960, diante da emergência de temas como a importância econômica da educação e o financiamento do ensino, o pensamento pedagógico tendeu a incorporar outra área de estudos científicos: a economia da educação. Aliás, essa tendência já fora anunciada no referido estudo de Luiz Pereira, ao se referir à nascente preocupação dos economistas com temas educacionais. E, em 1967, esse mesmo autor organizou uma coletânea denominada *Desenvolvimento, trabalho e educação*, reunindo textos que provêm de 1962, elaborados por iniciativa de organismos oficiais, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), a Unesco e a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (Food and Agriculture Organization – FAO), além de textos de autores representativos da tendência que considera a educação como investimento.

Na década de 1970, além da expansão da visão educacional tecnicista, assistimos ao debate na psicologia educacional entre o behaviorismo e o cognitivismo. Embora a *Rbep* não tenha alimentado essa polêmica, é certo que publicou artigos filiados a ambas as tendências.

Assim, em 1970, já se encontrava na segunda edição o livro de Burrhus Frederic Skinner, *Ciência e comportamento humano*, coeditado pela Editora da UnB e pela Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (Funbec). Essa publicação saía com uma "Apresentação à edição brasileira", do próprio Skinner (1970, p. 5) que assim concluía: "O Brasil moderno move-se em uma direção que deve salientar a importância de uma ciência útil do comportamento. Esta tradução serve, pois, a uma função extra, ao acentuar o caráter do livro de modo particularmente útil".

Do mesmo Skinner, foi publicado em 1972 o livro *Tecnologia do ensino*. O último capítulo (Cap. XI), denominado "O comportamento do sistema", começava com o seguinte parágrafo:

Embora uma tecnologia do ensino se ocupe principalmente com o comportamento do aluno, existem outras figuras no mundo da educação às quais se aplica uma análise experimental. Precisamos ter melhor compreensão não só dos que aprendem como também: 1) dos que ensinam; 2) dos que se empenham na pesquisa educacional; 3) dos que administram escolas e faculdades; 4) dos que estabelecem a política educacional; e 5) dos que mantêm a educação. Todas estas pessoas estão sujeitas a contingências de reforço que podem precisar ser alteradas para melhorar a educação como instituição (Skinner, 1972, p. 217).

Como assinalou Amélia Americano Domingues de Castro (1984, p. 298), Geraldina Porto Witter resenhou uma obra sobre “contingências de reforço”, servindo “como base teórica para os artigos sobre Instrução Programada publicados” pela *Rbep*. Trata-se da resenha sobre o livro de Lloyd E. Homme, *How to use contingency contracting in the classroom* (Witter, 1971). Sobre o cognitivismo, recorde-se que, desde o final da década de 1950, Lauro de Oliveira Lima vinha divulgando a teoria de Piaget, tendo publicado na *Rbep* nº 123, em 1959, resenha do livro editado por Irving Sigel e Frank Hooper *Logical thinking in children: research based on Piaget's theory*. Lauro de Oliveira Lima, estimulado pela leitura de *Didactique psychologique*, de Hans Aebli, “a primeira tentativa de aplicar à Didática a Psicologia de Piaget” (Lima, 1976, p. 9), se voltou para os estudos piagetianos e passou a denominar sua visão pedagógico-didática de “método psicogenético”, tornando-se um dos principais divulgadores de Piaget nas escolas brasileiras. De fato, o próprio Piaget avalizou, no prefácio, a iniciativa de Hans Aebli: “Ninguém estava mais qualificado que H. Aebli para escrever esta obra e extrair as aplicações pedagógicas das pesquisas que pudemos fazer sobre o desenvolvimento das operações intelectuais na criança” (Aebli, 1970, p. XIX). E, na Apresentação à edição brasileira, Amélia Americano Domingues de Castro assim se manifestou:

A Didática psicológica pode ser considerada a obra que abriu para os educadores o caminho de uma didática que é ativa por ser marcadamente operatória. [...] A ela seguiram-se outras [...]. Não conhecemos outra, entretanto, que dê, como a de Aebli, coerência e unidade aos aspectos teóricos e às aplicações práticas das pesquisas piagetianas, situando-as no contexto da pedagogia contemporânea (Aebli, 1970, p. XV).

Pelo Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972, a denominação Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi alterada para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, mantida a sigla Inep. Qual a razão dessa mudança de nomenclatura? Talvez a mudança se explique pelo contexto da época, pois naquele momento estavam sendo implantados os Programas de Pós-Graduação voltados para o desenvolvimento da pesquisa – daí a inclusão da palavra “pesquisas” no nome do Instituto. E, além da consideração de que “educacional” tem um significado mais amplo do que “pedagógico”, foi esse mesmo contexto que provavelmente conduziu à substituição da palavra “pedagógicos” por “educacionais”. Com efeito, os programas de pós-graduação do campo pedagógico em nenhum caso adotaram a denominação “Programa de Pós-Graduação em

Pedagogia”, mas sempre “Programa de Pós-Graduação em Educação”. Parece que se queria evitar certa conotação pejorativa que costuma ser associada à pedagogia. Aliás, os vários países da América Latina denominam seus cursos de graduação da área pedagógica como cursos de ciências da educação em lugar de cursos de pedagogia, como ocorre entre nós. Felizmente, no caso da Revista, prevaleceu o bom senso, pois se seu nome tivesse sido alterado haveria uma quebra na identidade do periódico, algo indesejável tendo em vista a longevidade da publicação.

Anote-se que esse Decreto nº 71.407 foi alterado pelo Decreto nº 75.625, de 17 de abril de 1975, tendo sofrido nova alteração pelo Decreto nº 79.809, de 14 de junho de 1977. Este último, por meio de seu artigo 2º, extinguiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

O período que sucedeu ao decreto de 1977, coincidente com a fase final do regime militar, foi marcado pela transferência da sede do Inep do Rio de Janeiro para Brasília, momento em que o Instituto perdeu sua biblioteca, que foi doada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). São anos de dificuldades que acarretarão a suspensão da publicação da *Rbep* por três anos, de abril de 1980 a abril de 1983. Paradoxalmente, nesse momento da suspensão da Revista foram lançadas duas novas publicações: *Em Aberto* e *Informativo Inep*. Com a restauração do regime democrático, prosseguem as indefinições que irão culminar na proposta, não consumada, de extinção do Inep no governo Collor de Mello.

Passadas as vicissitudes da chamada Nova República, o Inep sofreu uma mudança mais radical no início da primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República, iniciada em 1º de janeiro de 1995. Em 8 de março desse ano, assumiu a Diretoria-Geral do Inep Maria Helena Guimarães de Castro, que se afastou em 23 de junho do mesmo ano para assumir a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae) do MEC, sendo substituída na direção do Inep pelo diretor-executivo Og Roberto Dória. Como se pode ver pela página de expediente da *RBEP*, aparece institucionalmente, em primeiro lugar, a Sediae e o nome de sua secretária, sendo em seguida estampado o nome do Inep e de seu diretor, o que, segundo Rothen (2005, p. 217), indica a subordinação do Inep à Sediae. De fato, o expediente do v. 75, nº 179/180/181, de jan./dez. 1995, mas publicado em julho de 1996, traz a Sediae com o nome da secretária, Maria Helena G. Castro, e, abaixo, o Inep, constando como diretor-geral Og Roberto Dória. Isso se repete nos dois números seguintes, 182/183 e 184, mas no nº 185, de jan./abr. 1996 (publicado em abril de 1998), após o nome do presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e do ministro, Paulo Renato Souza, figura o nome do Inep, tendo Maria Helena Guimarães de Castro como sua presidente.

Efetivamente, em 14 de fevereiro de 1997 foi editada a Medida Provisória nº 1.568, e, dez dias depois, em 24 de fevereiro de 1997, Maria Helena Castro reassumiu a presidência do Inep. Anote-se que, por essa MP, a designação do principal dirigente do Inep mudou de diretor-geral para presidente. A referida Medida Provisória foi aprovada pelo Congresso,

convertendo-se na Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, que transformou o Inep em autarquia federal, como se pode ver pelo art. 1º, que também redefine suas funções:

Art. 1º. Fica o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep, órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação e do Desporto, transformado em Autarquia Federal vinculada àquele Ministério, com sede e foro na cidade de Brasília - DF, tendo como finalidades:

I – organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;

II – planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;

III – apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;

IV – desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;

V – subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;

VI – coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;

VII – definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;

VIII – promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;

IX – articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral (Brasil, 1997).

Pelo enunciado das atribuições, vê-se que o Inep deixou de ser um órgão de realização e fomento à pesquisa educacional, de organização da documentação sobre educação e de disseminação das informações educacionais, funções que lhe foram atribuídas desde sua fundação até a promulgação dessa lei, para se converter num órgão de avaliação da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. Foi, de fato, uma verdadeira refundação, como definiu sua presidente reempoadada:

Depois de permanecer no limbo no final dos anos 80 e início da década de 90, tendo sido seriamente ameaçado de extinção no curto e tumultuado governo Collor, o Inep foi virtualmente refundado em 1997, quando assumiu como missão a produção e disseminação de informações para subsidiar as políticas educacionais dos diferentes níveis de governo. Este novo perfil institucional responde às necessidades mais recentes da educação brasileira, dando suporte aos esforços para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. O espaço de atuação do novo INEP começou a ser delineado com as reformas conduzidas pelo Ministério da Educação a partir de 1995, fortemente orientadas pela descentralização das políticas de educação básica. Com a redefinição das competências e responsabilidades dos três níveis de governo, efetivada por meio da Emenda Constitucional

nº 14 e da nova LDB (Lei nº 9.423 [sic],² de 20 de dezembro de 1996), emergiu com maior nitidez o novo papel a ser desempenhado pelo Inep, como órgão responsável pelo desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e da produção das estatísticas educacionais (Castro, 1999).

A fundação de um instituto nacional de pesquisas educacionais tinha como escopo principal subsidiar a formulação de políticas educativas. Isso se fez presente em todos os momentos e nos vários dispositivos legais que regulamentaram o funcionamento do Inep. E até mesmo na fase atual iniciada com sua “refundação” em 1997, quando o Instituto mudou seu perfil para um órgão de avaliação, o objetivo de subsidiar as políticas educacionais se faz presente explicitamente tanto no texto da lei (veja-se no inciso V do art. 1º o enunciado “subsidiar a formulação de políticas na área de educação”) como no texto citado da presidente Maria Helena Castro, que se refere à missão do Inep de “subsidiar as políticas educacionais dos diferentes níveis de governo”. Logicamente, para subsidiar as políticas é necessário proceder a um diagnóstico da situação educacional que permita conhecer os problemas sobre os quais deverá incidir a ação dos vários governos. Foi para isso que se criou o Inep com a função de promover investigações, organizar a documentação e disseminar os resultados das investigações. E de forma um tanto paradoxal, nessa última fase em que o Instituto deixou de ser um órgão de pesquisa para se tornar uma agência de avaliação, o citado inciso V do art. 1º da lei que deu essa nova configuração ao Inep afirmou a necessidade do diagnóstico ao definir como finalidade “subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior”.

Apesar dessa evidência lógica, ao longo de seus 74 anos de existência, apenas uma vez o Inep formulou uma proposta intencional, sistemática e abrangente de diagnóstico da educação em nosso país. Cumpre, pois, examinar essa proposta.

O Inep e o diagnóstico da educação brasileira

Em 1983, por solicitação da Secretaria de Planejamento do MEC, o Inep convidou um grupo de quatro consultores³ para elaborar um Termo de Referência tendo em vista a implantação do Programa Diagnóstico do Setor Educação.

Um informe da Coordenadoria de Pesquisa datado de 29 de novembro de 1990 esclarece que foi proposto, então, um novo estilo de diagnóstico baseado no pressuposto de que “a educação deve ser investigada nas suas especificidades, sem, entretanto, deixar de considerar suas relações com a totalidade”. Assim sendo, deve-se interpretar a realidade por meio de “um processo participativo e integrado de investigação, decisão e execução, envolvendo os beneficiários, os agentes e as agências de formação”. O informe prosseguia observando que o diagnóstico deveria

² Deve ter havido um lapso, pois o número correto da LDB é 9.394.

³ Os consultores foram os professores Carlos Roberto Jamil Cury, então na UFMG, Celso de Rui Beisiegel, da USP, Dermeval Saviani, então na PUC-SP e na Unicamp, e Miguel Gonzalez Arroyo, da UFMG.

partir dos problemas concretos, numa aproximação com a situação real, visando à intervenção na realidade. Portanto, o objetivo fundamental do Programa Diagnóstico era “oferecer subsídios à definição de políticas e ao planejamento da educação nas diferentes instâncias de governo” (Inep, 1990, p. 1).

Após a aprovação da proposta, previa-se sua realização em caráter experimental em cinco Estados, sendo um de cada região do País. Com base nos resultados dessa experiência, o Programa seria estendido progressivamente aos demais Estados, fazendo-se os eventuais ajustes indicados pelo teste realizado na primeira fase. Mas, como sempre ocorre com nossos projetos na área de educação, em razão dos limites financeiros do Inep, a primeira etapa se desenvolveu em apenas três unidades federadas, Espírito Santo, Santa Catarina e Rondônia, limitando-se, portanto, a apenas três regiões, respectivamente Sudeste, Sul e Norte. Em 1985 o Programa se estendeu para os Estados do Amazonas, Pará e Mato Grosso, seguindo-se, em 1986, Amapá, Paraná (Região Metropolitana de Curitiba) e São Paulo (município de São Carlos), e abrangendo, em 1988, Acre e Mato Grosso do Sul. Cabe observar que, no caso do Pará, além da equipe sediada em Belém, que trabalhou com dados relativos ao conjunto do Estado, constituiu-se uma equipe em Santarém, que visava analisar a situação educacional da Microrregião do Médio Amazonas Paraense, mas se concentrou no exame da situação do município de Santarém.

Considerando-se que, a partir de 1989, o interesse do MEC voltou-se para iniciativas de avaliação, realizou-se em outubro desse ano reunião do Programa Diagnóstico com a participação de pesquisadores consultores, juntamente com técnicos do Inep, para avaliar a situação do Programa nesse novo contexto. Os resultados e sugestões decorrentes dessa reunião recomendaram a continuidade dos trabalhos nas unidades federadas já envolvidas e sua extensão às demais. Mas, apesar de sua aprovação pela direção do Inep, o MEC preferiu optar por outras formas de avaliação.

Diante desse quadro, decidiu-se fazer o registro do Programa consolidando e divulgando seus resultados. Para tanto, foi programada a elaboração de um livro composto por duas partes: a primeira se constituiria por uma síntese e análise dos resultados a cargo da equipe responsável pela realização do diagnóstico em cada unidade federativa; a segunda seria composta pela análise crítica de cada um dos textos produzidos para compor a primeira parte, tarefa essa realizada por equipes de outras unidades federadas. Coube a mim redigir uma conclusão geral tomando como referência o conjunto do material produzido. As equipes se dedicaram às respectivas tarefas ao longo do ano de 1991, mas todo esse trabalho caiu no esquecimento. Incorporo, a seguir, aquilo que seria a conclusão do livro.

O Programa Diagnóstico do Setor Educação, desencadeado pelo Inep em 1983, teve como Termo de Referência inicial uma proposta de um novo estilo de diagnóstico. Em verdade, poder-se-ia dizer que aquilo que se pretendia era realizar em plenitude o significado de *diagnóstico* a partir de suas raízes etimológicas.

De fato, essa palavra tem na sua origem grega o substantivo *diagnosis* e o adjetivo *diagnostikós*. O substantivo tem o sentido de discernimento, diagnose, mas também decisão, resolução, meio de discernir; o adjetivo, por sua vez, significa capaz de discernir, de reconhecer. O conceito de diagnóstico envolve, pois, não apenas o conhecimento, mas também a intervenção prática; remete, então, para um conhecimento que se põe como exigência da ação consequente. Trata-se de conhecer para agir, de identificar os problemas tendo em vista a sua solução.

A proposta de um novo estilo de diagnóstico partiu da insatisfação com a forma dominante traduzida nos chamados diagnósticos tradicionais. Essa insatisfação se ancorava em duas razões básicas: a) tais diagnósticos não dão conta de um conhecimento da realidade concreta da educação. Privilegiando o enfoque externo, acabava-se por apreender o objeto de forma estática, não conseguindo penetrar na dinâmica interna do fenômeno educativo; b) os resultados desse tipo de abordagem se socializam para o âmbito dos agentes reais da educação. Com isso, mesmo quando reúnem informações e explicações relevantes, acabam por resultar inócuos.

Apesar dessa insatisfação, a nova proposta não descartou a importância dos diagnósticos chamados tradicionais; ao contrário, eles foram considerados como um ponto de partida necessário e indispensável, porém insuficiente. Em consequência, o novo estilo de diagnóstico deveria incorporá-los, procurando, ao mesmo tempo, ultrapassá-los. Para tanto, a proposta esboçou uma metodologia envolvendo os seguintes momentos:

- 1º) Diagnóstico técnico-quantitativo. Nesta etapa tratava-se de se apropriar o máximo possível das informações disponíveis organizadas por meio das formas usuais de levantamento e registro de dados;
- 2º) Diagnóstico participativo. Nesse momento buscava-se socializar as informações disponíveis junto aos agentes da educação e, na discussão com eles, conseguir uma aproximação mais efetiva da realidade concreta da educação. Esse processo permitiria situar a produção de conhecimentos no interior do movimento do real, pois ao mesmo tempo em que se obtinha um conhecimento mais efetivo da educação, podendo-se, em consequência, subsidiar o planejamento e as ações de política educacional, alterava-se a qualidade da ação dos agentes e, pela mobilização da população destinatária dos serviços educacionais, se ampliaria o seu poder de pressão ante os órgãos responsáveis por esses serviços.
- 3º) Estudos de aprofundamento. Esta etapa envolveria o desenvolvimento de projetos relevantes de pesquisa incidindo sobre questões específicas que o processo do diagnóstico revelaria como requerendo uma compreensão mais acurada. Desta forma o próprio diagnóstico retroagiria junto à universidade, gerando temas de pesquisa que permitiriam consolidar grupos de investigação aglutinados em torno de linhas de pesquisa e desenvolvendo

projetos diretamente voltados para a produção de um saber acadêmico (teórico) exigido pela própria realidade educativa em seu movimento concreto.

A estratégia preconizada para pôr em ação a referida metodologia envolvia a constituição de equipes formadas por elementos das universidades e das Secretarias de Educação dos Estados, os quais, além de interagirem entre si por meio do segundo momento metodológico, interagiriam fortemente com os agentes diretamente envolvidos nos serviços educacionais, em especial no âmbito escolar. Com isso se pretendia articular o saber acadêmico (teórico) com o saber administrativo (técnico) e com o saber prático.

Passados quase dez anos desde a formulação da proposta cuja implementação se deu em 12 situações diferentes, o caminho percorrido e os resultados obtidos já permitiram enunciar algumas conclusões, as quais serão expostas levando em conta a metodologia sugerida, a formulação de políticas públicas, a formação de grupos de pesquisa e a estratégia preconizada.

Metodologia do novo estilo de diagnóstico

Como era esperado, a proposta metodológica adquiriu feições específicas e diferenciadas tanto no aspecto da concepção quanto da sua realização, na medida em que se encarnou nos projetos de diagnóstico das diferentes equipes que vieram a integrar o Programa implementado pelo Inep. Algumas equipes se limitaram à primeira etapa (diagnóstico quantitativo), como foi o caso de Rondônia, Amapá, Mato Grosso do Sul e Santarém-PA. Em situação inversa, a equipe de Santa Catarina girou inteiramente em torno do diagnóstico participativo. As demais equipes (Espírito Santo, Mato Grosso, Amazonas, Pará, Região Metropolitana de Curitiba e São Carlos-SP) cobriram, em níveis diferentes de abrangência e detalhamento, os três momentos da metodologia sugerida. O Estado do Acre, embora tenha aderido ao Programa Diagnóstico em 1988, não participou da produção do material, não apresentando, pois, o documento referente à síntese e análise dos resultados. Assim, a elaboração da conclusão geral se baseou nos documentos oriundos de 11 equipes, correspondentes aos seguintes Estados: Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Região Metropolitana de Curitiba, Pará, Rondônia, Santa Catarina, Santarém-PA e São Carlos-SP.

De modo geral, pode-se concluir que a experiência desses dez anos de tentativa de implementação do novo estilo de diagnóstico mostrou o vigor de sua proposta metodológica. O diagnóstico participativo e os estudos de aprofundamento efetivados no Espírito Santo, no Amazonas, no Pará, em Mato Grosso, no Paraná e em São Paulo trouxeram à tona elementos que teriam ficado ocultos ou escamoteados se a concepção de diagnóstico adotada fosse a tradicional, o que pode ser ilustrado pelas

seguintes questões: a legitimação da escola reprodutora pelos professores do ensino fundamental, o cotidiano das escolas, os conteúdos curriculares dos cursos de formação de professores (Espírito Santo); a percepção dos professores e alunos sobre inúmeros problemas do funcionamento das escolas, como a influência de interesses político-partidários, má localização das escolas, o clientelismo político na nomeação de professores, a distribuição inadequada das turmas, a composição heterogênea e a lotação de professores inexperientes nas classes da 1ª série, etc. (Pará); a existência ostensiva de "currais" para manipulação política dos agentes escolares, a substituição de professores por parentes ou amigos ou até mesmo pelo caderno escolar (Mato Grosso); o não reconhecimento do trabalhador no aluno dos cursos noturnos (São Carlos-SP); a análise de áreas críticas, a localização exata de quantos e quais são os alunos que estão fora da escola (Região Metropolitana de Curitiba); o descompromisso do professor, a prática pedagógica no cotidiano da escola pública (Amazonas).

Ao considerarmos os casos que não ultrapassaram a etapa do diagnóstico técnico-quantitativo (Rondônia, Amapá e Santarém-PA), é possível constatar que o trabalho se realizou levando-se em conta o espírito do novo estilo de diagnóstico, afastando-se, pois, do estilo tradicional. Isto se patenteia pelo reconhecimento de que se trata apenas do ponto de partida, pela consciência das dificuldades de realização das demais etapas e pela disposição de prosseguir, realizando-se posteriormente os outros momentos metodológicos para se dar conta das questões suscitadas e não resolvidas nessa fase inicial. Mesmo no caso de Mato Grosso do Sul, cuja equipe enfrentou dificuldades de variadas ordens, o que a impediu de formular indicações precisas para a continuidade do processo de diagnóstico, a consciência das dificuldades está presente e se enunciam, embora intuitivamente e por vezes na forma de desabafo, algumas questões relevantes que extrapolam os diagnósticos de estilo tradicional.

No caso de Santa Catarina, cabe registrar que o envolvimento da equipe no processo que desembocou no Congresso Estadual de Educação, cujo objetivo era a formulação do Plano Estadual de Educação, põe em evidência o caráter unitário da proposta metodológica do novo estilo de diagnóstico. Assim, os três momentos constitutivos da proposta se articulam e se condicionam reciprocamente, sendo necessário encará-los como um todo, ainda que as circunstâncias objetivas imponham a sua realização apenas parcial. O fato de a equipe de Santa Catarina ter esbarrado no movimento participacionista, que envolveu praticamente todos os agentes educativos do Estado naquela conjuntura, parece ter implicado um grau de autonomização do momento do diagnóstico participativo em relação ao conjunto do movimento metodológico que a proposta não autorizaria. Daí uma certa frustração e um certo vazio que teriam marcado os agentes educativos, uma vez "passada a fase de ebulição do processo participativo" (Santa Catarina, 1992, p. 33). O próprio documento-síntese elaborado pela equipe para a planejada publicação na forma de livro registra que a experiência "evidenciou significativos limites" (Santa Catarina, 1992, p. 33). E considera que a estratégia adotada precisa

ser repensada, questionando se “é possível avançar na construção da escola que queremos através de um processo tão amplo, envolvido, num mesmo instante, de todos os graus (do pré ao pós) e redes (particular e pública) de ensino” (Santa Catarina, 1992, p. 33). E acrescenta que esses diagnósticos, sem abrir mão da participação dos agentes que realizam a tarefa educativa, deveriam contar com mediação de “pessoas que detêm um reconhecido conhecimento teórico sobre a problemática tratada, podendo com isto contribuir para a proposição de soluções concretas, uma vez que, concomitantemente, realizar-se-iam estudos e trabalhos de investigação que auxiliassem na compreensão de cada assunto em questão” (Santa Catarina, 1992, p. 36-37). Em suma, a metodologia proposta se revelou fecunda tanto em termos de consistência interna quanto das consequências práticas relativas à política educacional e ao avanço do conhecimento na área, como será abordado nos itens seguintes.

Formulação de políticas públicas

No que diz respeito à formulação de política educacional no interior das políticas públicas, importa distinguir dois níveis: o primeiro se refere às contribuições, aos subsídios gerados pelo Programa Diagnóstico à formulação de políticas; o segundo se reporta à própria formulação e implementação de políticas educativas decorrentes da realização do novo estilo de diagnóstico.

Quanto ao primeiro aspecto, há uma profusão de contribuições que vão desde a constatação de falhas e omissões do poder público, passam pela crítica às ações políticas inadequadas e chegam ao encaminhamento de propostas alternativas de reformulação e implementação da política educacional. É verdade que, em boa parte dos casos, as críticas e sugestões reiteram reivindicações que de certo modo já se tornaram lugar comum entre os educadores. É verdade também que, de modo geral, não houve a preocupação de se fazer um diagnóstico sistemático do papel e da ação do Estado de modo a se formular propostas articuladas de política educacional. Entretanto, é preciso reconhecer que essa preocupação não deixou de estar presente de forma indireta em alguns casos e de forma direta em outros. A presença dessa preocupação de forma direta e sistemática pode ser ilustrada pelo documento relativo ao “diagnóstico do setor de educação na Região Metropolitana de Curitiba”. Aí, com base nos dados das estatísticas e estudos oficiais que indicavam estar resolvido o problema da oferta de vagas nas escolas, o governo tomou a decisão de não destinar recursos para a ampliação da rede física. Em contrapartida, tanto no nível da sociedade civil como no âmbito dos próprios órgãos municipais de educação, reivindicava-se a construção de escolas na referida região metropolitana. Essa contradição se explicava pelo fato de que os dados gerais agregados se referiam ao Paraná como um todo, não dando conta das peculiaridades de cada região. Em vista disso, a equipe do Paraná desenvolveu todo um processo que, articulando o momento do

diagnóstico técnico com o momento participativo, permitiu definir uma metodologia capaz de gerar a formulação clara de políticas públicas, como se pode constatar no próprio documento-síntese:

Com os resultados obtidos elaborou-se um plano para cinco anos com o objetivo de universalizar a oferta de ensino de primeiro grau. Este plano definiu o número de salas a construir em cada localidade, identificou as escolas que eram passíveis de expansão e a localização de escolas novas, tendo em vista a demanda atual e futura; propôs estratégia de expansão da oferta de quinta a oitava série e de integração entre as escolas através de transporte escolar e de utilização de transporte coletivo; definiu as áreas para reforço de atenção à saúde e segurança pública, sempre privilegiando as relações entre educação e demais serviços sociais básicos (Paraná, s/d., p. 13).

Quanto ao segundo aspecto, que envolve a própria formulação e implementação de políticas educativas, cabe registrar que a interação ocorrida na maioria das equipes com os órgãos públicos, em especial as Secretarias de Educação, ensejou um influxo direto da metodologia do novo estilo de diagnóstico nas ações desses órgãos. Isto se deu seja pela participação de membros dos órgãos governamentais nas equipes de trabalho, seja porque em alguns casos o diagnóstico participativo incluiu de forma sistemática a discussão dos dados com os membros das Secretarias de Educação, seja, enfim, pela participação direta de membros das equipes na administração pública da educação, incluída aí a própria função de secretário estadual de educação, como ocorreu em Mato Grosso e no Espírito Santo. É preciso registrar, porém, que isso ocorreu em diferentes graus de intensidade, indo desde a ausência de um influxo significativo, como é o caso de Mato Grosso do Sul, até uma influência mais marcante, como ocorreu no Pará, no Amazonas e no Espírito Santo. Entretanto, mesmo nesses casos, com a possível exceção do Espírito Santo, não chegou a haver uma institucionalização da nova sistemática, ficando a sua implementação dependente da composição das equipes e das iniciativas de seus membros.

Formação de grupos de pesquisa

O Programa Diagnóstico do Setor Educação nos Estados desempenhou, sem dúvida, um papel importante na formação e consolidação de grupos de pesquisa. Na maioria dos casos, os grupos se constituíram para responder à proposta de realização do Projeto Diagnóstico. Fogem a essa regra apenas o Espírito Santo, que já contava com um trabalho de pesquisa em andamento no Curso de Mestrado, o qual, pela afinidade de preocupação, incorporou o Projeto Diagnóstico, e Curitiba, cujo trabalho, iniciado em 1983, incorporou-se ao Projeto Diagnóstico em 1985. Algumas equipes, como a do Pará e a do Amazonas, se desenvolveram e se consolidaram no quadro da realização do Projeto Diagnóstico, chegando a uma produção bastante significativa. Pode-se dizer que o Programa Diagnóstico se constituiu numa

importante linha de pesquisa que vem gerando o desenvolvimento de relevantes projetos de investigação. Isto é particularmente significativo nos casos do Espírito Santo, do Pará e do Amazonas.

A experiência levada a efeito, não obstante o seu caráter parcial e as vicissitudes enfrentadas, já forneceu indicadores suficientes para se concluir que o caminho escolhido constituiu uma via fecunda para a formação e consolidação de grupos de pesquisa. Os documentos-sínteses que integrariam a obra a ser publicada fazem referência aos projetos já concluídos, em andamento e aqueles a implementar, fornecendo uma ideia da relevância e abrangência dessa linha de pesquisa cujo potencial apenas começou a ser explorado. Essa é uma via que poderia ser assumida como política prioritária de produção científica na área de educação articulando recursos e esforços de órgãos como o Inep e a Capes, os quais, em colaboração com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), apoiariam os Programas de Pós-Graduação em Educação a envolverem mestrandos e doutorandos, os quais desenvolveriam suas dissertações e teses como estudos de aprofundamento dos temas relevantes, conforme previsto no terceiro momento metodológico do Programa Diagnóstico da Educação nos Estados. Está aí um rico filão que, se explorado inteligentemente por meio de uma política articulada, poderia significar uma verdadeira revolução na produção científica da área de educação, com consequências irreversíveis na elevação da qualidade dos serviços educacionais.

A estratégia preconizada

Para a realização do Projeto Diagnóstico, o Termo de Referência, que ficou conhecido no jargão dos técnicos do Inep e dos participantes como “projeto-pai”, preconizou a constituição de equipes de pesquisa reunindo membros ligados à universidade e Secretarias de Educação, a partir dos quais se solicitaria a participação ampla e organizada dos agentes e destinatários da educação. Esta foi efetivamente a regra na experiência levada a efeito ao longo de aproximadamente dez anos.

A única exceção foi São Carlos-SP, onde o trabalho foi realizado por uma equipe ligada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sem participação direta de elementos das Secretarias Estadual e Municipal de Educação. No caso de Rondônia ocorreu o inverso, uma vez que a Universidade de Rondônia estava em seu primeiro ano de funcionamento quando, em 1983, se propôs o desenvolvimento do projeto. Em consequência, a proposta foi articulada junto à Secretaria de Educação do Estado. A Região Metropolitana de Curitiba apresenta também uma particularidade que merece ser destacada. Nesse caso a articulação se deu a partir da Coordenação Metropolitana de Curitiba (Comec), um órgão da Secretaria de Planejamento do Estado, por meio de um grupo de planejadores urbanos. O Projeto Diagnóstico ficou, então, a cargo de uma equipe multidisciplinar formada por profissionais do Setor de Educação

da Universidade Federal do Paraná e por especialistas em planejamento urbano da Comec.

A experiência realizada fornece indícios que nos permitem concluir pelo acerto da estratégia preconizada. Com efeito, nos locais como Pará, Amazonas, Espírito Santo e, mesmo com suas peculiaridades, a Região Metropolitana de Curitiba, onde a estratégia foi assumida de forma mais efetiva, o conceito pleno de “diagnóstico” envolvendo o lema “conhecer para intervir” também se realizou de forma mais efetiva. Em consequência, não apenas se atingiu um nível satisfatório de conhecimento da realidade; além disso, foi possível perceber com clareza a contribuição desse conhecimento para a reformulação de políticas educacionais. Entretanto, é preciso observar que, mesmo nos casos mais favoráveis, a articulação entre universidade e Estado ocorreu de forma conjuntural, ficando à mercê das características e compromissos das pessoas envolvidas, sem atingir um caráter estrutural de estratégia institucionalmente assumida pelas respectivas instâncias em cujo âmbito se deu a realização do diagnóstico.

Do ponto de vista do conteúdo do diagnóstico, cabe observar que seus resultados reiteraram, obviamente com incomum riqueza de detalhes, a precariedade estrutural de nossos serviços educacionais. Patenteou-se, assim, a forte correlação entre desenvolvimento econômico desigual e desigualdades educacionais; evidenciaram-se os altos índices de seletividade e fracasso escolar, a predominância de critérios político-clientelistas e a generalizada omissão do Estado no trato das questões educacionais; constatou-se, mais uma vez, a precariedade e insuficiência da rede física, a carência dos recursos materiais, a situação aviltante dos recursos humanos e a inadequação da proposta pedagógica; registrou-se o desinteresse e a insatisfação da família e do aluno assim como a distância entre o ensino ministrado e a realidade do aluno-trabalhador.

A precariedade geral constatada pôs em evidência a questão da insuficiência dos recursos financeiros. E aqui, entre as várias questões sugeridas no Termo de Referência do Programa Diagnóstico do Setor Educacional por Estados e não contempladas na experiência realizada pelas 11 equipes, figura a necessidade de se acompanhar o fluxo de recursos. Com efeito, o Grupo de Trabalho Nacional que elaborou a proposta assumiu a hipótese de que o problema dos recursos não se esgotava na questão da insuficiência; em outros termos, assumia-se que, além de se gastar pouco, gasta-se mal em educação. Em particular, levantou-se a hipótese de que grande parte dos recursos destinados à educação se perdia pelo caminho, chegando uma parte relativamente pequena a beneficiar o ensino propriamente dito, isto é, a ter um influxo sobre o que se passa na sala de aula na relação professor-aluno. Em consequência, propôs-se que o diagnóstico se empenhasse em identificar as fontes de recursos e acompanhasse o seu fluxo de modo a detectar as perdas, onde, como e porque ocorriam, determinando-se o montante que realmente beneficia a atividade-fim, isto é, o trabalho educativo dos professores com os alunos – isto, entretanto, não foi feito. Este fato provavelmente se explica pela renitente opacidade que marca o trato das finanças públicas, o que,

de resto, tem a ver com as questões constatadas, como a predominância dos critérios político-clientelistas e a tradicional omissão do Estado em matéria de educação. Chamou a atenção, porém, o fato de nenhuma das equipes ter se empenhado em quebrar este círculo vicioso (e viciado), registrando, pelo menos, as razões que tornam essa prática tão poderosa e onde estariam os principais focos de resistência à sua alteração. Essa constatação é sugestiva das dificuldades que normalmente têm os educadores de lidar com esse tipo de questão, dificuldades que vão desde a falta de preparo técnico-científico e político em economia e finanças até a aversão pelas coisas do chamado mundo material.

Essa questão dos recursos financeiros nos remeteu para um ponto fundamental que está na base de toda a precariedade estrutural, reiteradamente constatada, da educação brasileira. Quando a Constituição Federal determinou que a União destinará nunca menos de 18% e os Estados e municípios pelo menos 25% de suas respectivas receitas de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino, ela estava supondo o sistema já instalado. Com efeito, o termo manutenção indica que se trata de manter em funcionamento os serviços já existentes, e o termo desenvolvimento implica, por um lado, o crescimento vegetativo do sistema em decorrência do incremento populacional e, de outro lado, a atualização tanto dos equipamentos como dos recursos humanos que integram o sistema. Convenhamos que, para isso, os percentuais definidos seriam suficientes. O problema, no Brasil, é que o sistema ainda não está instalado. Em consequência, temos em matéria de educação um déficit histórico que vem se acumulando desde o final do século 19, quando os principais países, não só europeus, mas também da América Latina (Argentina, Chile e Uruguai), instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino, universalizando o ensino primário e erradicando o analfabetismo. O Brasil, em lugar de tratar a educação popular como uma questão nacional, relegou-a à esfera das Províncias e depois dos Estados, e nós ainda hoje temos de lutar pela organização do sistema nacional de educação, que enfrenta, no entanto, resistência tenaz dos conservadores, como se patenteou no caso do projeto de diretrizes e bases da educação nacional. Nosso problema, portanto, ainda é o de, preliminarmente, implantar o nosso sistema de ensino. E para isso os recursos orçamentários são obviamente insuficientes, o que não significa, entretanto, que se trata de algo impossível, como o demonstra a experiência de outros países, como Cuba, no âmbito de um regime político alternativo, e os países asiáticos, como a Coreia, para não falar do Japão, no âmbito do próprio capitalismo. Esses países, em época recente e num curto lapso de tempo, passaram de uma situação pior que a do Brasil para se equiparar às nações mais desenvolvidas em matéria de educação.

Para realizar a passagem referida é necessário, todavia, uma forte vontade política que galvanize as forças mais significativas do País em torno do caráter estratégico da educação, com o conseqüente reconhecimento do lugar prioritário que lhe cabe na esfera de ação do poder público. A ausência dessa vontade política está na base da precariedade

histórica e estrutural da educação brasileira, e, por isso mesmo, é ela também que explica as principais limitações do Programa Diagnóstico, o que será objeto da última consideração deste texto.

O Programa Diagnóstico, como já se mencionou, teve origem na Secretaria de Planejamento do Ministério da Educação. Dado o significado próprio de “diagnóstico”, o Programa não poderia ter origem mais pertinente. Com efeito, se se trata de “conhecer para intervir”, nada mais adequado que o órgão de planejamento educativo em nível nacional buscasse os conhecimentos e o domínio das formas de intervenção para implementá-las, também em nível nacional. Entretanto, o “informe sobre o Programa Diagnóstico do Setor Educação”, produzido no interior da Coordenadoria de Pesquisa do Inep em 29 de novembro de 1990 e já citado no início dessa abordagem do Programa Diagnóstico, após destacar as “consequências positivas bastante significativas” que o Programa acarretou “tanto para as universidades quanto para a administração do ensino, quer estadual, quer municipal”, assim se manifestou:

Em nível ministerial, contudo, os resultados dos diagnósticos vêm sendo ignorados. Os encontros promovidos pelo Inep com os Coordenadores dos diagnósticos e os técnicos da Secretaria de Educação Básica para apresentação dos resultados não despertaram maior interesse. Além disso, os relatórios finais dos diagnósticos foram todos enviados a esta secretaria, não se tendo conhecimento de sua utilização (Inep, 1990).

Eis como os principais problemas detectados nos diagnósticos da educação nos Estados e municípios que integraram o Programa repercutem, também, no próprio Programa Diagnóstico da Educação promovido pelo Inep: omissão do Estado, critérios não transparentes, descontinuidade política e administrativa – em suma, falta de vontade política. Para reverter esse quadro, uma vez mais, a estratégia preconizada, ainda que insuficiente, parece eficaz. Tratar-se-ia de convertê-la de estratégia de investigação em estratégia política, aplicável, portanto, à sociedade como um todo. Seria o caso, então, de articular o saber acadêmico, envolvendo os intelectuais de todos os tipos, com o saber técnico-político (a administração pública e os partidos) e com o saber prático da população organizada nas mais diferentes entidades representativas, numa mobilização geral em torno da educação capaz de ampliar o poder de pressão das forças progressistas sobre o núcleo dominante do Estado. Talvez seja para esse ponto que devessem convergir as tentativas subsequentes de implementação do Programa Diagnóstico. Em verdade, os problemas fundamentais parecem já estar suficientemente diagnosticados; a dificuldade, agora, presume-se estar residindo nas estratégias de intervenção que permitam resolver os problemas detectados.

Isso que acabei de registrar é a síntese das considerações efetuadas no final de 1990 e início de 1991 sobre o material produzido pelas 11 equipes, apresentando os resultados da execução do Programa Diagnóstico do Setor Educacional desenvolvido por iniciativa do Inep entre 1983 e 1990. Como se mostrou, o trabalho não só foi descontinuado como os resultados alcançados foram inteiramente postos de lado, a tal ponto que

sequer o material produzido foi divulgado. Aliás, caberia verificar se o referido material se encontra depositado nos arquivos do Inep ou se foi simplesmente descartado, já que, ao que consta, nenhuma menção a esse programa foi feita nos vários veículos de divulgação do Inep.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-2012)

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* foi lançada em julho de 1944 como “órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação”, conforme declaração do ministro Gustavo Capanema na Apresentação do primeiro número, datada de 11 de julho de 1944, concluindo com as seguintes palavras:

Outro objetivo não tem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos senão este de ser o centro nacional dessas observações e pesquisas. E a publicação que agora se inicia, a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país (Capanema, 1944, p. 4).

Portanto, a *Rbep* se constituiu como porta-voz do Inep-MEC, tendo assim se comportado com nitidez nas suas primeiras três décadas, quando esteve sob a influência de Lourenço Filho na primeira década e de Anísio Teixeira nas duas décadas seguintes.

Na década de 1970, a Revista entra num período de indefinições e oscilações em que, ao mesmo tempo em que é atingida pelo momento de crise do Inep, transita para uma nova fase na qual deixa de ser o órgão oficial e porta-voz das iniciativas do Inep e das políticas do MEC para, ainda que continuamente mantida pelo Instituto, dele se autonomizar e se tornar um veículo de disseminação da produção de conhecimentos educacionais que se desloca do Inep para os programas de pós-graduação em educação. De fato, a partir de 1970 começa-se a implantar os programas de pós-graduação, em cujo contexto a educação experimentou um vigoroso desenvolvimento, aproximando-se das áreas afins das ciências humanas. E, compreensivelmente, a *Rbep* repercutiu esse novo momento, tendo inclusive inserido no v. 64, nº 147, de maio/ago. 1983, uma seção denominada “Dissertações e Teses”, destinada a publicar os resumos das dissertações e teses defendidas no período imediatamente anterior à publicação de cada número. Essa seção foi interrompida, mas depois retomada dentro da seção “Documentação” a partir do nº 191, de jan./abr. 1998.

A década de 1980 assistiu a um revigoramento dos debates educacionais e do movimento dos educadores, como se pode constatar pela realização das Conferências Brasileiras de Educação organizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd),

Associação Nacional de Educação (Ande) e Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), entidades representativas dos educadores instituídas no final da década de 1970. E é justamente nesse período que a *Rbep* se abre para a comunidade acadêmica. Com efeito, até o nº 146, o caráter dominante da Revista era o de órgão oficial que se dedicava à divulgação das políticas, projetos e ideias do MEC. Nessa condição, a *Rbep* era composta com material elaborado ou solicitado pelos próprios dirigentes do Inep. A partir do nº 147, de maio/ago. 1983, ela passa a receber colaborações oriundas predominantemente da comunidade acadêmica, apresentando as normas de publicação e contando com a colaboração de consultores para avaliar os textos recebidos. Com esse encaminhamento, a *Rbep* refletiu, na década de 1980, a ebulição que caracterizou a educação brasileira, mas, ao mesmo tempo, também foi vítima da instabilidade que caracterizou esse período de transição entre a ditadura militar e o restabelecimento da democracia no País; assim, foi suspensa a sua publicação entre abril de 1980 e abril de 1983. Entretanto, a nova gestão do Inep, encabeçada por Lena Castello Branco Ferreira Costa, que se iniciou em abril de 1983, relançou a Revista, que logrou manter em dia sua periodização quadrimestral até 1991, mesmo com a ameaça de extinção do Inep durante o governo Collor (15/3/1990-02/10/1992). A partir de 1992 voltou a atrasar sua periodicidade, só regularizada em 2006.

Durante a última década do século 20 e a primeira do século 21, refletindo em algum grau a produção acadêmica, a Revista publicou várias matérias que contemplavam a nova situação caracterizada pelas políticas neoliberais e pelo clima cultural pós-moderno.

Assim, no nº 170, de jan./abr. 1991, encontramos as resenhas do livro de Seymour M. Papert, *Logo: computadores e educação* e, na seção Comunicações e Informações, "Dez anos de informática na educação". No nº 172, também de 1991, temos o artigo "A 'Escola do Futuro' da USP: um laboratório de tecnologia-de-ponta para a educação".

Em 1992, no nº 173, de jan./abr., foram publicados artigos sobre educação indígena e bilinguismo, rádio educativa no Piauí e trabalhadores sem trabalho e seus professores. Ainda em 1992, o número seguinte (174) estampou artigos sobre "o recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil", "gestão da escola pública: a participação da comunidade" e uma resenha sobre o livro de Georges Duby e Michelle Perrot sobre a história das mulheres. Continuando, o nº 175, do último quadrimestre de 1992, além do artigo "Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930)", introduziu a seção Questão em Debate, que publicou o texto "Os paradigmas da educação", seguido das resenhas dos livros *A crise dos paradigmas e a educação*, organizado por Zaia Brandão e *Tessitura de destinos: mulher e educação*, de Maria Cândida Delgado Reis.

Os números 176, 177 e 178 compõem o v. 74, de 1993. O nº 176 traz os artigos "Universidade e interdisciplinaridade", "Criança, meio ambiente e cidadania", e a seção Questão em Debate dá continuidade à discussão sobre os paradigmas, com os textos "Paradigmas filosóficos e

conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional”, “A perda dos paradigmas. Erosão dos paradigmas e sentido de crise na ciência da educação contemporânea. O caso da República Federal da Alemanha” e “Sobre a resenha *A crise dos paradigmas*, de Waldemar de Gregori”. Esse debate tem sequência no número seguinte (177) com o texto “Como falar em paradigmas da educação”. E o nº 178 traz, na mesma seção Questão em Debate, os trabalhos “Campo educacional: identidade científica e interdisciplinaridade” e “Data vênica: comentários sobre ‘como falar em paradigmas da educação’, de A. A. Rubim”.

O volume 75 é composto por um número triplo (179/180/181), de 1994. Nesse número, a seção Questão em Debate prossegue na discussão dos paradigmas, com os textos “Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise” e “A crise dos que discutem paradigmas”. Em Notas de Pesquisa temos o texto “A educação das virgens: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês”. Entre as resenhas encontram-se as dos livros de Tomaz Tadeu da Silva, *Teorias críticas em tempos pós-modernos* e, de Mário Osório Marques, *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*, resenha esta que, significativamente, recebeu o título de “Vozes plurais: aprendendo a aprender”. Finalmente, em Comunicações e Informações, esse mesmo número triplo estampa três textos sobre educação escolar indígena.

O número duplo de jan./ago. 1995 (182/183) não contém a seção Questão em Debate, mas traz os artigos “A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência” e “Gestão compartilhada da educação: a experiência catarinense”. Completando o v. 76, de 1995, o nº 184, de set./dez., publicou a resenha do livro *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*, de Clodoaldo Meneguello e, em Comunicações e Informações, os textos “A teleducação e o trabalhador” e “Educação sexual e política de leiturização: uma junção promissora”. O nº 185, de jan./abr. 1996, que fecha o v. 77, só contém a seção Estudos, entre cujos artigos destaco “Ciências humanas e educação: impasses para a superação dos paradigmas positivista e relativista”.

Em 1997, que corresponde ao v. 78, temos apenas um número, de caráter triplo (188/189/190), que contém dois artigos sobre educação ambiental, um sobre gênero e educação, outro sobre “Moralidade, ética, autonomia e educação” e mais dois intitulados “O computador como ferramenta instrucional” e “Avaliação da hipermídia para uso em educação: uma abordagem alternativa”.

O nº 191, de jan./abr. 1998, abre a nova fase da Revista, com Maria Helena Guimarães de Castro na presidência do Inep. Nesse número acrescentam-se as seções Avaliação e Estatística a atestar a transformação do Inep em agência de avaliação, além de Documentação, que promoveu a volta de Teses e Dissertações. Esse mesmo número estampa na seção Estudos os artigos “Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa”, “Educação a distância e globalização: desafios e tendências”, “Imagens de mulher: a imprensa educacional e feminina nas

primeiras décadas do século” e “Políticas públicas: formação de gestores governamentais em tempos de mudança”.

Em 1999, o nº 194, de jan./abr., traz o estudo “Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades” e, em Documentação, o texto “Profissionais da sociedade de informação: o *information broker*”. No nº 195 destaca-se, entre vários artigos, “Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade”, que se insere no clima da nova tendência que emergiu na década de 1990. E o v. 80 se completa com o nº 196, de set./dez. 1999, que estampa o artigo “A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente”.

O v. 81, correspondente ao ano de 2000, se abre com o nº 197 publicando os estudos “As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania”, “A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional”, “Cultura do narcisismo e educação”, “Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional”, “Quando as diferenças são um ‘problema’?” e “A geometria via ambiente Logo”. O número seguinte (198), de maio/ago. 2000, traz um artigo sobre a educação dos povos indígenas. E o nº 199, que fecha o ano 2000, registra a presença de Otaviano Augusto Marcondes Helene, que assina o Editorial como novo presidente do Inep. Ora, o mandato de Otaviano Helene se iniciou em 15 de janeiro de 2003 e se encerrou em 10 de julho do mesmo ano, mas o fato de ele estar assinando o Editorial do número correspondente a set./dez. 2000 se esclarece quando observamos na página de expediente que esse número foi publicado em maio de 2003. Como podemos verificar, o atraso na publicação da *Rbep* foi recorrente nas duas últimas décadas, tendo tido sua periodicidade regularizada a partir do nº 215, em abril de 2006. A Apresentação desse nº 199, de 2000, é feita por José Marcelino de Rezende Pinto, que, na condição de responsável pela Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações do Inep, à qual está subordinada a *Rbep*, anunciou estar o periódico num momento de transição, em que passará a contar com um Comitê Editorial e com um Conselho Editorial. Na seção Estudos, esse número publica os artigos “A relação educação, ciência e interdisciplinaridade”, “Feminismo e academia” e “Universidade e formação de recursos humanos: características culturais básicas na formação das competências e habilidades do administrador”.

Conforme anunciado no número anterior, o número triplo (200/201/202), que corresponde ao v. 82, de 2001, inicia a nova fase da Revista, que passou a contar com o seguinte Comitê Editorial: Maria Malta Campos (coord.), José Marcelino de Rezende Pinto, Rubens Barbosa de Camargo, Vitor Henrique Paro e Walter Esteves Garcia. Os artigos desse número, que correspondem às temáticas destacadas na década de 1990, são “A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e ‘metáforas’”, “Os cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional” e “Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental”.

Do v. 83, de 2002, também composto de um número triplo (203/204/205), destaco o artigo “Pós-Modernidade: subsídios para refletir sobre a educação”.

Atestando a dificuldade da Revista em manter a periodicidade quadrimestral, os anos de 2003 e 2004 também foram compostos por número triplo, correspondentes aos volumes 84 (206/207/208) e 85 (209/210/211). Este último volume marca a troca do Comitê Editorial, que passou a ter a seguinte composição: Cecília Irene Osowski (Unisinos), Leila de Alvarenga Mafra (PUC-MG), Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP), Maria Laura Barbosa Franco (FCC), Tarso Bonilha Mazzotti (UFRJ), Moacir Gadotti (IPF) e Oroslinda Maria Taranto Goulart (coordenadora).

O nº 212, de jan./abr. 2005, foi dedicado à comemoração dos 60 anos da Revista, completados em julho de 2004. Com Apresentação do ministro da Educação Fernando Haddad e Editorial de Tarso Bonilha Mazzotti pelo Comitê Editorial, organizou-se em duas partes. Na primeira, Memória da Educação, foram reeditados artigos que marcaram a trajetória histórica da Revista, de autoria de intelectuais de primeira linha do campo educacional: Fernando de Azevedo, Jayme Abreu, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, José Querino Ribeiro, Paulo Freire e Lourenço Filho. A segunda parte, denominada Leituras da *Rbep*, estampa o artigo "O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da *Rbep*", de José Carlos Rothen, e uma "Breve bibliografia sobre a *Rbep*".

O texto de Rothen analisa a história do Inep desde sua fundação, em 1938, até 2002, utilizando como fonte a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. A "Breve bibliografia..." traz dez artigos, sendo oito publicados na própria Revista, duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

O trabalho de José Carlos Rothen é o último artigo que tomou a própria Revista como objeto de análise, tendo abordado a sua estrutura nos números anteriores.

A seguir deter-me-ei nos últimos 21 números publicados que sucedem ao referido número comemorativo dos 60 anos da *Rbep*. De fato, são 20 números, pois em 2005 foram publicados apenas dois: o primeiro, acima abordado, é o 212, de jan./abr.; o segundo, referente aos meses de maio a dezembro, é chamado de número duplo, porque englobou os números 213 e 214, em consonância com a periodicidade quadrimestral. Mas não se trata de dois números acoplados, pois seu conteúdo e sua dimensão equivalem aos demais números simples. A seguir, procurarei indicar a estrutura desses 20 números que, formalmente, somam 21.

O v. 86, de 2005, se completa com um número duplo (213/214), cuja Apresentação é assinada por Oroslinda Maria Taranto Goulart, coordenadora do Comitê Editorial, que assina, também, as apresentações dos quatro números seguintes: 215, 216 e 217, que compõem o v. 87, e 218, que abre o v. 88. A partir do nº 219, de maio/ago. 2007, o Comitê Editorial foi reduzido de sete para cinco membros, com a saída de Oroslinda e de Moacir Gadotti. Em lugar de Apresentação, passa-se a usar o termo Editorial, que é assinado por "Comitê Editorial", não havendo, nesse caso, a figura do coordenador do Comitê. Mas no nº 220, de set./dez. 2007, que fecha o v. 88, o Editorial é assinado por Lia Scholze, que não consta no corpo do Comitê Editorial, aparecendo como coordenadora-geral de Linha Editorial

e de Publicações. O Comitê, por sua vez, se reduziu para quatro membros, tendo saído Cecília Irene Osowski, da Unisinos. No nº 221, de jan./abr. 2008, volta-se a usar o termo "Apresentação" em lugar de "Editorial", cuja redação é também de Lia Scholze. No nº 222, de maio/ago. 2008, distingue-se a Apresentação, assinada pelo presidente do Inep, Reynaldo Fernandes, e o Editorial, que vem assinado por "A Editoria Científica". Este é o novo nome do Comitê Editorial, que foi totalmente renovado, com cinco membros: Bernardete Angelina Gatti (coord.), Jacques Velloso (UnB), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Silke Weber (UFPE) e Sandra Maria Zákia Lian de Sousa (USP). O nº 223, de set./dez. 2008, completa o v. 89, com a mesma estrutura e composição da Editoria Científica, que, aliás, se mantém até o momento atual, quando se encontra em circulação o nº 233, de jan./abr. 2012, que abre o v. 93.

Ainda no que se refere à estrutura da Revista, verifica-se que a seção Estudos, que abriga os artigos aprovados, é a única que esteve presente em todos os números desse conjunto de vinte. Estatística aparece apenas no número duplo 213/214. A seção Segunda Edição foi publicada nos dois primeiros números, a saber, o duplo 213/214 e o seguinte, 215. Documentação está presente somente nos quatro primeiros números (213/214, 215, 216 e 217). Teses e Dissertações comparecem nos dez primeiros números (do 213/214 ao 223), sendo que, nos quatro primeiros (do 213/214 ao 217), no interior de Documentação e, nos seis seguintes, como seção autônoma. A seção Resenhas se encontra em nove números (215, 216, 218, 219, 221, 222, 226, 230 e 232). Há duas seções avulsas que aparecem uma única vez: trata-se de Notas de Pesquisa, no nº 216, e Palestras, no nº 229. Finalmente, cabe observar que todos os números trazem, ao final, a "instrução aos colaboradores" e que os números referentes ao último quadrimestre de cada ano (set./dez.), que, portanto, fecham cada volume, incluem os índices de assuntos e de autores do respectivo volume e os agradecimentos aos pareceristas *ad hoc*.

Encerrando a abordagem da estrutura da *Rbep*, registro sua periodicidade desde a fundação: mensal, de 1944 a 1946; bimestral, em 1946 e 1947; trimestral, de 1948 a 1976; quadrimestral, de 1977 a 1980; suspensão, de abril de 1980 a abril de 1983; quadrimestral, de maio de 1983 até o momento atual. No entanto, cabe registrar que a relação entre volumes e anos é irregular, como também há meses que não correspondem a nenhum número. Assim, por exemplo, o v. VIII corresponde aos números 22, 23 e 24, maio/out. 1946. Já o v. IX, corresponde apenas ao nº 25, de nov./dez. do mesmo ano de 1946. Isso nos permite entender porque a Revista vai completar 70 anos apenas em julho de 2014, o que indicaria que os números referentes a 2012 corresponderiam ao v. 68. No entanto, o nº 233, de jan./abr. 2012, está referido ao v. 93. Como exemplos de meses aos quais não correspondem os números temos os números 141, de jan./abr. 1977, 142, de maio/ago. 1978, e 143, de jan./abr. 1979, entre outros. Isso significa, portanto, que os meses situados entre maio de 1977 e abril de 1978, assim como aqueles situados entre setembro e dezembro de 1978, ficaram no limbo, sem a publicação da Revista.

Quanto ao conteúdo desses últimos 20 números, que abrangem o período de maio de 2005 a abril de 2012, estendendo-se, portanto, por sete anos, embora estejam presentes matérias que versam sobre os temas próprios da orientação política neoliberal e do clima cultural pós-moderno, constata-se que já não são esses os predominantes. Os temas mais frequentes dizem respeito à questão docente e às ações afirmativas e políticas de inclusão. A questão do magistério, envolvendo carreira, profissionalização, trabalho docente, representações, concepções, mas principalmente formação, abrangem 34 artigos distribuídos por vários dos últimos 20 números da Revista. Os trabalhos sobre ações afirmativas e políticas de inclusão somam 24 artigos, concentrados principalmente nos dois últimos números, ou seja, 232, de set./dez. 2011, e 233, de jan./abr. 2012.

Conclusão

Obviamente, os limites de tempo e, principalmente, de espaço de um simples artigo não permitiriam uma análise exaustiva da história do Inep e da *Rbep*. Além disso, considerando as análises já realizadas até 2005, quando foi publicado o nº 212, comemorativo dos 60 anos da Revista, pensei em focalizar, nesta oportunidade, o período mais recente. No entanto, esses últimos sete anos (2005-2012) não constituem propriamente uma fase, pois integram, no caso do Inep, a fase atual, caracterizada pela sua conversão em agência de avaliação, iniciada em 1997; e, no caso da *Rbep*, igualmente, os últimos sete anos fazem parte da fase mais recente, iniciada em 2001, quando a Revista passou a contar com Comitê Editorial e Conselho Editorial, seguindo a prática vigente em todas as revistas científicas.

Assim, em lugar de me limitar aos anos recentes, procurei, neste texto, recuperar a visão de conjunto da trajetória do Inep, marcando sua passagem de um órgão nacional de pesquisas a uma agência de avaliação da educação no País.

Parece, contudo, pertinente observar a inconveniência dessa dicotomia entre pesquisa e avaliação. Com efeito, um órgão de pesquisa, se assumisse como encargo prioritário a explicitação das condições de funcionamento da educação no País, permitiria uma avaliação com indicadores que possibilitariam a formulação de políticas consequentes como base para uma intervenção eficaz visando à solução dos problemas detectados. Ora, o exame histórico indica que foi exatamente essa a razão da criação do Inep, isso porque, entre os objetivos desse Instituto, sempre figurou a ideia de realização de pesquisas tendo em vista o esclarecimento e solução dos problemas pedagógicos. Eis, pois, a tarefa que caberia ao Inep como órgão de pesquisa: investigar para intervir, o que conduz ao significado de "diagnóstico". Com esse entendimento, julguei pertinente resgatar o projeto Diagnóstico da Educação nos Estados, experiência desenvolvida pelo Inep entre 1983 e 1990, que, entretanto, acabou caindo em completo esquecimento.

Observe-se que o referido projeto, que se propunha a realizar um amplo diagnóstico da educação brasileira, foi descontinuado sintomaticamente em função de uma preocupação com a avaliação. Com efeito, como assinalou o *Informe sobre o Programa "Diagnóstico do Setor Educação"* (Inep, 1990), já em 1989 o MEC manifestou interesse "em que o Inep desenvolvesse um amplo processo de avaliação" (p. 2). No entanto, as sugestões dos "pesquisadores, consultores e técnicos do Inep envolvidos com o Programa Diagnóstico" não foram levadas em conta "devido à opção por outras formas de avaliação, como a criação do 'Grupo de Trabalho de Estudos Avaliativos do Sistema Educacional Brasileiro' (março de 1989) e a instalação da 'Comissão de Assessoramento Ministerial de Alto Nível' (maio de 1990)" (p. 3).

Em verdade, o modelo de avaliação assumido pelo MEC, que determinou ao Inep sua reestruturação para efeitos da formatação e implementação do referido modelo, não está centrado em pesquisa sobre a situação educacional brasileira; ao contrário, sua inspiração vem dos instrumentos internacionais focados na mensuração de resultados. Sobre isso, é importante considerar a autocrítica efetuada por Diane Ravitch (2010), que esteve entre os principais proponentes do processo de avaliação do sistema de ensino americano, no livro *The death and life of the great American School System: how testing and choice are undermining education*.

Matéria publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, na edição de 2 de agosto de 2010, com entrevista concedida por Diane Ravitch, informa que ela foi secretária adjunta de educação entre 1991 e 1993 no governo George H. W. Bush, sendo em seguida indicada pelo então presidente Bill Clinton para assumir o National Assessment Governing Board, instituto responsável pelos testes federais. Firmou-se, assim, como uma das principais defensoras da reforma do ensino nos Estados Unidos, reforma essa que, baseada em metas, introduziu testes padronizados, responsabilização do professor e práticas corporativas de medição e mérito. No entanto, após 20 anos defendendo esse modelo que inspirou as medidas adotadas no Brasil a partir da década de 1990, Ravitch concluiu que, "em vez de melhorar a educação, o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação" (Nota..., 2010, p. 16).

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas, aplicadas uniformemente aos alunos de todo o País por meio da Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem, Enade, está, na prática, convertendo todo o "sistema de ensino" numa espécie de grande "cursinho pré-vestibular", pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no Ideb. Caminham, portanto, na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos 100 anos, para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores. Enfim, já que pela Lei nº 10.269, de 29 de agosto de 2001, o Inep passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, numa justa homenagem a esse grande educador, sem dúvida

a referência principal da história do Inep, oxalá esse Instituto venha a se inspirar em seu patrono e restabeleça a perspectiva original que o configurou como uma agência de pesquisas pedagógicas voltada para o conhecimento preciso dos problemas educacionais do País, tendo em vista o encaminhamento adequado de sua solução.

Quanto à *Rbep*, para situar os leitores, achei pertinente registrar algo que os estudos anteriores já haviam constatado, ou seja, que nas três primeiras décadas, sob a marcante influência de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, a Revista, como órgão oficial do MEC-Inep, assegurou a hegemonia do pensamento renovador. Após essas primeiras três décadas, que se estendem de 1944, ano de fundação da Revista, até a morte de Anísio, em 1971, a *Rbep* passou por uma década de transição até se definir, a partir de 1983, como uma revista científica segundo os cânones de praxe, ou seja, com Comitê Editorial, Conselho Editorial e recepção de matérias para publicação a partir de demanda espontânea, submetidas à avaliação de consultores *ad hoc*. Esse novo período compreende as últimas três décadas, estendendo-se de 1983 até o momento atual. Nessa fase a *Rbep* perdeu a liderança incontestada que exerceu nas três primeiras décadas, passando a dividi-la com outras revistas da área de Educação, como *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, *Educação & Sociedade*, do Cedes, e *Revista Brasileira de Educação*, da ANPEd. Um indicador dessa divisão da liderança e, mesmo, de uma redução de sua influência, pode ser constatado no *Qualis 2012* de periódicos da área de Educação, em que as três revistas citadas estão classificadas como A1, ao passo que a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* encontra-se em B1. Essa menção ao *Qualis* vale como um indicador porque decorre de uma avaliação comparativa dos periódicos a partir dos mesmos critérios. No entanto, é preciso advertir que esses critérios são relativos e passíveis de contestação. Além disso, deve-se observar que a mencionada “perda de liderança” ou “redução da influência” não é um fenômeno negativo. Ao contrário, revela o desenvolvimento da área, o adensamento da produção e sua complexificação cuja divulgação já não poderia se conter nos limites de apenas um periódico impondo-se, em consequência, o surgimento de novas revistas científicas especializadas no campo da educação.

De qualquer modo, é importante que se assegure a continuidade desse periódico, mantido por uma instituição pública e distribuído gratuitamente em todo o País. Talvez seja o caso de se combinar três aspectos: a demanda espontânea, a demanda induzida e a publicação, digamos assim, de atos oficiais. No caso da demanda induzida, uma possibilidade é a introdução de uma seção temática destinada a publicar temas em destaque ou dossiês. No caso dos atos oficiais, uma ideia seria incluir no último número de cada ano uma seleção dos principais documentos legais como leis, decretos, pareceres e deliberações do Conselho Nacional de Educação que entraram em vigor no referido ano. Essa seleção poderia compor um anexo ou então, para não tornar esse número muito volumoso, uma separata. Sendo esse material distribuído gratuitamente, as escolas contariam com uma fonte de consulta útil para se orientar na elaboração dos respectivos projetos político-pedagógicos, na construção dos currículos, na coordenação dos trabalhos e na gestão do ensino.

Referências bibliográficas

AEBLI, Hans. *Didática psicológica*: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. São Paulo: Ed. Nacional, Edusp, 1970.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, p. 1210, coluna 1, 15 jan. 1937.

_____. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 30 jul. 1938.

_____. Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972. Dispõe sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 nov. 1972.

_____. Decreto nº 75.625, de 17 de abril de 1975. Altera o Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972 que dispõe sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Ministério da Educação e Cultura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 abr. 1975.

_____. Decreto nº 79.809, de 14 de junho de 1977. Altera o Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972, que dispõe sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de junho de 1977.

_____. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em Autarquia Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 mar. 1997, edição extra.

_____. Lei 10269/01, de 29 de agosto de 2001. Dá nova denominação ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2001.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-4, jul. 1944.

CASTRO, Amélia A. D. de. A didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: um percurso de quatro décadas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 291-300, maio/ago. 1984.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O Inep ontem e hoje. In: *Um olhar para o mundo*: contemporaneidade de Anísio Teixeira. Rio de

Janeiro, 2 set. 1999. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999. Palestra proferida na abertura das comemorações do centenário de nascimento de Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/helena.html>>. Acesso em: 21 maio 2012.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Informe sobre o Programa "Diagnóstico do Setor Educação"*. Brasília: Inep, Coordenadoria de Pesquisa. 1990. Documento interno datilografado.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 96, jul./ago. 1964.

NOTA mais alta não é educação melhor. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 16, 2 ago. 2010.

PARANÁ (s/d.). *O diagnóstico do setor educação na região metropolitana de Curitiba*. Curitiba, s/d. 14 f. Documento-síntese elaborado por Acácia Zeneida Kuenzer. Texto datilografado.

PEREIRA, Luiz. Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro. In: _____. *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo: Pioneira, 1971. p. 201-212.

_____. (Org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

RAVITCH, Diane. *The death and life of the great American School System: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

SANTA CATARINA. *A democratização da educação em Santa Catarina: um outro estilo de diagnóstico*. Florianópolis, 1992. 38 f. Documento-síntese elaborado por Marli Auras, Maria das Dores Daros de Amorim, Vera Lúcia Bazzo e Zenir Maria Koch. Texto datilografado.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SIGEL, Irving E.; HOOPER, Frank (Eds.). Logical thinking in children: research based on Piaget's theory. Resenha de: LIMA, Lauro de Oliveira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 52, n. 115, p.175-177, jul./set. 1959.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Ed. UnB, Funbec, 1970.

_____. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: EPU, Edusp, 1972.

WITTER, G. P.; HOMME, Lloyd E. How to use contingency contracting in classroom. Resenha. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 56, n. 123, p. 218-220, jul./set. 1971.

Dermeval Saviani, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é pesquisador emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenador Geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR).

dermevalsaviani@yahoo.com.br

ANEXO

Relação dos Presidentes do Inep*

Manoel Bergström Lourenço Filho – 6 de agosto de 1938 a 28 de janeiro de 1946.

Murilo Braga de Carvalho – 13 de fevereiro de 1946 a 28 de abril de 1952.

Anísio Spínola Teixeira – 3 de junho de 1952 a 27 de abril de 1964.

Carlos Pasquale – 27 de abril de 1964 a 12 de julho de 1966.

Carlos Corrêa Mascaro – 12 de julho de 1966 a 14 de abril de 1969.

Guido Ivan Marques de Carvalho – 11 de abril de 1969 a 18 de março de 1970.

Walter de Toledo Piza – 18 de março de 1970 a 21 de janeiro de 1972.

Ayrton de Carvalho Mattos – 28 de janeiro de 1972 a 17 de fevereiro de 1976.

Francisco Cruz Barbosa Lopes (*interino*) – 17 de fevereiro de 1976 a 6 de agosto de 1976.

Maria Mesquita de Siqueira – 6 de agosto de 1976 a 23 de março de 1979.

Letícia Maria Santos de Faria – 26 de março de 1979 a 13 de janeiro de 1981.

Hélcio Ulhoa Saraiva – 13 de janeiro de 1981 a 13 de abril de 1983.

Lena Castello Branco de Freitas Costa – 13 de abril de 1983 a 27 de março de 1985.

Vanilda Pereira Paiva – 27 de março de 1985 a 17 de abril de 1986.

Pedro Demo – 28 de abril de 1986 a 8 de julho de 1987.

Manuel Marcos Maciel Formiga – 8 de julho de 1987 a 27 de março de 1990.

João Ferreira – 26 de junho de 1990 a 12 de novembro de 1991.

* Até 1997, o presidente era denominado de diretor-geral.

Divonzir Arthur Gusso – 12 de novembro de 1991 a 9 de janeiro de 1995.

Maria Helena Guimarães de Castro – 8 de março de 1995 a 23 de junho de 1995.

Og Roberto Dória – 16 de agosto de 1995 a 13 de março de 1996.

Maria Helena Guimarães de Castro – 24 de fevereiro de 1997 a 22 de abril de 2002.

João Batista Ferreira Gomes Neto – 23 de abril de 2002 a 15 de janeiro de 2003.

Otaviano Augusto Marcondes Helene – 15 de janeiro de 2003 a 10 de julho de 2003.

Raimundo Luiz Silva Araújo – 25 de julho de 2003 a 10 de fevereiro de 2004.

Eliezer Moreira Pacheco – 10 de fevereiro de 2004 a 30 de setembro de 2005.

Reynaldo Fernandes – 30 de setembro de 2005 a 21 de dezembro de 2009.

Joaquim José Soares Neto – 21 de dezembro de 2009 a 17 de janeiro de 2011.

Malvina Tania Tuttman – 18 de janeiro de 2011 a 6 de fevereiro de 2012.

Luiz Cláudio Costa – desde 7 de fevereiro de 2012.

A Rbep e as políticas educacionais

Silke Weber

Resumo

Destaca as tônicas e questões abordadas nas duas últimas décadas nos textos sobre políticas educacionais publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*. A análise de conteúdo procedida indica a predominância de cinco temas: considerações teóricas sobre políticas educacionais, com relevo ao debate sobre a qualidade e a importância do contexto histórico; apresentação de visões prospectivas como proposta ou como indicação de instrumentos metodológicos; discussão da relação entre Estado e educação com base em produção acadêmica recente; análise e interpretação de estatísticas educacionais, predominando a demonstração de equívocos na interpretação de resultados de políticas implementadas; e análise crítica de políticas educacionais específicas sob óticas diversas. De modo geral, os textos, marcados pela tônica do debate da área de conhecimento dos autores, têm como foco a importância da educação formal na construção da democracia no Brasil.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação e projetos de sociedade; educação e democracia.

Abstract

Rbep and Educational Policies

This paper highlights the questions and emphasis in texts on educational policies published by Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) in the last two decades. The content analysis indicates the predominance of five themes: theoretical considerations on educational policies, with particular emphasis on the debate on quality and the importance of the historical context; the presentation of prospective views, either as a proposition or as the indication of methodological instruments; the discussion of the relation between the State and education based on recent academic production; the analysis and interpretation of statistics on education with predominance in showing mistakes in the interpretation of implemented particular policies, and the critical analysis of specific policies under different perspectives. Generally speaking, these texts, which are characterized by an emphasis on the debate within specific areas of the authors' knowledge, are focused on the importance of formal education in building the democracy in Brazil.

Keywords: educational policies; education and society projects; education and democracy.

As políticas educacionais têm constituído tema recorrente na produção acadêmica da área das Ciências Humanas, com destaque, evidentemente, nos campos da Educação e da Sociologia. Esta característica, realçada em textos recentes de Martins e Weber (2010) e de Weber (2011), já fora posta em relevo por Gouveia (1971) no primeiro balanço realizado sobre pesquisa na área da educação no Brasil, que inauguraria a revista *Cadernos de Pesquisa*.

O texto de Gouveia, de caráter sociológico, indicava a tônica economicista presente nas análises que associavam educação e desenvolvimento, ou seja, que entendiam a educação como agente de mudança e modernização da sociedade brasileira no contexto do processo de urbanização concomitante à instauração da industrialização. Tais análises iam de par com aquelas voltadas para as dimensões pedagógicas, psicopedagógicas e psicossociais que constituíam objeto da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* e de outras publicações patrocinadas à época pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A tônica economicista foi sendo nuançada à medida que se aprofundava o debate internacional e local sobre os efeitos sociais da educação escolar, que findou polarizado entre as visões teóricas

reprodutivistas e as transformadoras da sociedade capitalista, como ficou patente nas pesquisas e análises realizadas ao longo dos anos 1970 e da década seguinte, marcando a ascensão explícita da dimensão política nos estudos realizados.

Um desdobramento dessa polarização se acrescentaria ao debate: a origem internacional da definição das políticas educacionais do Brasil, em nível federal, estadual ou municipal, como expressão da lógica da sociedade capitalista sob o processo de mundialização e do neoliberalismo, em contraposição à análise crítica de políticas educacionais suscitadas, principalmente, por movimento interno ao País, no âmbito da luta em favor da democracia.

A consolidação da pós-graduação, por sua vez, com a consequente ampliação e aprofundamento do conhecimento a respeito da questão educacional, tem ensejado a realização de pesquisas sob outras óticas, inclusive aquela que se volta para a dimensão subjetiva e privilegia temáticas da diferença, da diversidade, da exclusão e da inclusão. Todavia, vale assinalar que, pelo menos, quase metade dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período 2007-2009 desenvolviam linhas de pesquisa relacionadas ao estudo da gestão e políticas em educação ou de políticas públicas e gestão da educação (Weber, 2011).

Ao ensejo do 75º aniversário do Inep, é relevante que se realize um balanço do que foi publicado sobre essa temática na *Rbep* nos últimos quinze anos (de 1997 a 2011), período no qual o País efetivou o processo de democratização da educação formal em todos os níveis. Importa ressaltar que, ao longo da sua trajetória, a *Rbep* tem se constituído um espaço de interlocução da comunidade acadêmica que tem a educação formal como objeto privilegiado de investigação, o que a torna uma referência do debate educacional do País.

O *corpus* examinado, sob a perspectiva da análise de conteúdo, é composto de vinte textos que discutem questões gerais da política educacional ou analisam políticas educacionais brasileiras, alguns com enfoque específico em um Estado, principalmente do Estado de São Paulo, escritos por autores de diferentes Instituições de Ensino Superior, espelhando o desenho regional da produção acadêmica.

A leitura do conjunto dos textos permitiu identificar temas e tônicas dominantes que foram classificados em categorias significativas e posteriormente organizados com base nas categorias empregadas por balanços congêneres, bem como ressaltar problemas educacionais pouco ou ainda não enfrentados pelas políticas educacionais vigentes.

O presente trabalho está organizado em quatro partes, que, para maior clareza, de certo modo, reduplicam a classificação operada nos artigos examinados. Na primeira parte são apresentados textos de natureza essencialmente acadêmica (em número de cinco), caracterizados por desenvolverem discussão teórica de aspectos relacionados à educação formal, como a construção da qualidade da educação e a formulação de propostas para o seu estudo, ou apresentarem visão prospectiva, com

base na qual sugerem elementos a serem considerados na elaboração de políticas educacionais. Na segunda parte aparecem textos que discutem a relação entre Estado e Educação (seis trabalhos) e destacam o lugar do âmbito internacional na formulação de políticas educacionais brasileiras, marcas de esquerda e de direita nelas presentes e, também, decorrências e obstáculos do pacto federativo. Na terceira parte são abordados textos (três trabalhos) que examinam criticamente estatísticas educacionais produzidas, de um modo geral, pelo Inep e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Finalmente, na quarta parte, são tematizadas políticas educacionais específicas (seis trabalhos) executadas por Estados e municípios no tocante a aspectos pedagógicos e à gestão.

Diretrizes teórico-metodológicas para o estudo e implementação de políticas educacionais

São aqui examinados textos que pretendem contribuir para o aprofundamento de aspectos a serem considerados no estudo das políticas educacionais ou contemplados na sua formulação. Entre os primeiros, situa-se o de Paulilo (2010, p. 481), que, com base em literatura pertinente ao campo da Sociologia e da Sociologia Política, busca principalmente “apreender como a história das políticas educacionais vem sendo apropriada pela área de história da educação”. Propugna a aproximação da sociologia política das reformas escolares, em que ganha destaque o nível macro, com a história cultural da escola, visando “estabelecer [...] relações entre o conjunto de documentos que concernem aos serviços públicos de educação” (p. 486) de determinado período.

Na sua incursão bibliográfica, seguindo vertentes abertas por Burke e Chartier, mas também por Bourdieu e Foucault, o autor busca “explorar as relações entre teoria social e história” (p. 482), discutindo, inicialmente, as contribuições forjadas no campo da Sociologia Política, por exemplo, por Popkewitz e Ball. Estes autores são percebidos como defensores de uma linha de pesquisa que considera em suas análises sobre reformas educacionais a relação entre práticas e discursos, especialmente aquelas que compreendem “a mudança e o poder como aspectos de relações definidas dentro de um espaço social” (p. 482).

Segundo o autor, Popkewitz realça a história ao considerar que “a diversidade das práticas produzidas por padrões emergentes de discurso é reconhecida e pensada enquanto resposta a um sistema estável de disposições inculcadas por socialização nos indivíduos” (p. 482). Desse modo, salienta as consequências de um acontecimento, e, por isso, categorias e regras do currículo constituem elemento relevante de análise. Assim, a mudança educacional ocorrida em um espaço social, consubstanciada em práticas que ocorrem em ritmos diferentes, requer, para a sua compreensão, o emprego da noção de poder como tecnologia de controle, o que é relevante para o estudo da história das políticas educacionais.

Paulilo considera igualmente promissora para este campo de conhecimento a perspectiva de Ball, embora ela não se volte especificamente para a história. Ressalta a sua análise de *ciclos de política*, na qual os contextos e elementos culturais têm notória relevância.

Destaca, por outra parte, que o ciclo de políticas em educação consiste em processo que se desdobra em um tempo longo, o que permite apreender resistências, acomodações, sentidos desenvolvidos “dentro e entre os diferentes contextos” de produção e implementação de reformas. As reformas constituem, assim, simultaneamente, textos e discursos que resultam de múltiplas influências e cuja formulação envolve negociações dentro do Estado. As práticas incluem apropriação e resistências por parte de escolas e de seus profissionais, que produzem efeitos e resultados em relação às desigualdades sociais. Nesse contexto, a noção de estratégia se refere a um conjunto de atividades escolhidas para enfrentar desigualdades existentes e aquelas suscitadas pelas próprias políticas.

Para Paulilo, por outra parte, a abordagem do ciclo de políticas, por enfatizar as relações entre os diversos atores de política, consegue apreender também conflitos e negociações dentro do Estado e entre professores e administradores, o que enriqueceria a historiografia da educação, que, geralmente, tem considerado a atuação das agências multilaterais ou entidades da sociedade civil (fontes situadas fora do Estado).

O autor propõe, então – e esta é a sua abordagem –, que, no estudo de políticas educacionais, “tanto as estruturas sociais quanto os acontecimentos políticos devem ser vistos como culturalmente constituídos ou construídos”. Isto implica a realização de uma “crítica documental, capaz de constituir como representação de um real os vestígios de uma prática” (p. 484). A cultura escolar constitui elemento importante de análise porque “permite pensar a multiplicidade dos projetos e das representações instituídas ou apropriadas por docentes e administradores [e, assim] investigar os padrões dentro dos quais ocorre a reforma do ensino como sendo plural e instável” (p. 485). Situando-as em horizonte de longa duração, “a reforma [...] pode ser vista como parte das relações que vinculam os indivíduos aos problemas de governo” (p. 488).

Desse modo, Paulilo, com base em autores como Sanfelice, Julia, Chartier, de Certeau, Vidal, Nóvoa, Prost, entre outros, propõe três parâmetros para os estudos da história das políticas de educação: genealogia dos textos normativos, resistências e contradições; estudo das representações e das lutas por elas engendradas; e concepção de história da política educacional como história política, na qual ganham relevo o poder e a sua repartição, bem assim, o elemento cultural em sua multiplicidade e diversidade. Em relação a cada um deles, o autor tece considerações em defesa de postura investigativa que considere as relações entre microanálise e micro-história nas pesquisas em história das políticas educacionais.

O enfrentamento das desigualdades sociais constitui o fio condutor da análise empreendida pelo autor, o que, aliás, tem sido a tônica de textos

teóricos e/ou críticos a respeito de políticas educacionais brasileiras, tal como indicado por Weber (2004) em trabalho que procedeu ao balanço da produção da Fundação Carlos Chagas sobre ensino fundamental por ocasião do 30º aniversário da criação de seu Departamento de Pesquisas Educacionais.

A superação das desigualdades na educação formal como preocupação de estudos na área pode ser interpretada como expressão do compromisso de pesquisadores e instituições com valores democráticos ao mesmo tempo em que dá substrato ao debate sobre a construção da qualidade da educação.

A questão da qualidade, aspecto a ser contemplado em políticas educacionais, é o segundo tema de caráter acadêmico tratado por autores publicados na *Rbep* nos últimos 20 anos. A qualidade da educação é abordada sob o ângulo do contexto da recomposição das desigualdades educacionais, de autoria de Sá (2008), ou sob o ponto de vista que a associa com a idéia de formação pública, formulado por Silva (2009). As referências empíricas para a argumentação tecida são respectivamente Portugal e Brasil, discutindo o primeiro as consequências do que denomina de despolitização do termo qualidade e, o segundo, os resultados da prevalência do uso instrumental do termo qualidade quando restrito ao atendimento a demandas e necessidades de uma sociedade de consumo.

Contrapondo a visão de democratização enquanto difusão do ensino à de equalização das oportunidades escolares, conforme proposto por Merle (2002), Sá (2008, p. 427) problematiza os sentidos da qualidade e da excelência do ensino na sua versão mercantil, que podem conduzir a formas de democratização segregativa. Relacionando o uso do termo qualidade na educação ao relatório *Nation at Risk*, de 1983, o autor, inspirado por Afonso (1997), discute problemas associados às políticas de regulação, de escolha de escolas e competição entre elas, de preocupação com a economia e com a produtividade e de excelência e ênfase nas capacidades. Ressalta o autor a dimensão política necessariamente aí contida, que remete à substituição do controle democrático da educação formal pelo controle do mercado (p. 429).

Para fazê-lo, Sá contrapõe o que denomina ironicamente a “ineficácia normal do Estado” à “eficácia natural do mercado”, e, fundado em literatura de origem americana, analisa mudanças de concepção de gestão, importância do *marketing* e preparação especial de alunos como forma de assegurar a competição entre escolas, aspectos que findam por restringir a noção de qualidade aos resultados obtidos pelos alunos “certos”. Por outro lado, inverte a relação pais e escolas, uma vez que são elas que escolhem os pais. Discute, em seguida, a *mercadorização* das escolas mediante o estabelecimento de parcerias com empresas multinacionais, cujas consequências consumistas já foram anotadas por Giroux (1998) e Apple (2001). E conclui, referindo-se ao caso português, como as escolhas de escolas estão associadas ao capital cultural e social das famílias, que uma nova hierarquia social vem sendo criada, empobrecendo o exercício da cidadania e tornando escolas e gestores meios de “fabricação dos (in)sucessos”.

Não obstante essa caracterização, Sá aposta na dimensão polissêmica da noção de qualidade na escola pública. Acredita que, sendo a qualidade definida em espaços de poder e de conflitos, estes podem ser explorados pelas forças sociais em presença, como aspecto da luta em favor da construção da democracia e da cidadania.

Também Silva (2009) discute a questão da qualidade educacional, na linha de alertar sobre a urgência de ser superado o caráter utilitário ou instrumental assumido pelas políticas de educação. Propugna, inspirado em Arendt, a oferta de uma formação escolar pública com dupla responsabilidade: promover a introdução das novas gerações nas “tradições de conhecimento e formas de vida de um mundo preexistente” e criar “a possibilidade de agir politicamente sobre esse mundo, renovando-o” (p. 547).

O autor toma, assim, posição crítica quanto à predominância de propostas voltadas para a descoberta de caminhos passíveis de atingir patamares elevados de qualidade, medidos em geral pelos “efeitos e resultados escolares socialmente valorizados”. Tal perspectiva promoveria, a seu juízo, principalmente a adaptação dos indivíduos à sociedade tal como ela é em razão do privilégio que confere ao ensino em detrimento da tarefa educativa. Aliás, Silva chama a atenção para o uso indistinto das noções de educação e ensino, tanto pela comunidade acadêmica como pelas instituições responsáveis pelo processo avaliativo da educação formal no Brasil, onde, apesar de ainda não estarem dirimidas questões sobre o processo de ensino e aprendizagem, a eficiência é mantida como tônica predominante de política educacional.

É justamente na busca exclusiva da eficiência do ensino ou da educação nas políticas educacionais adotadas que o autor localiza a ausência “de qualquer compromisso de ordem ética” (p. 554), o que torna a escola uma instituição meramente prestadora de serviço instrucional. Argumenta em favor “de um processo de formação pública voltada a um mundo comum” (p. 555).

Recorrendo a Sheffler (1974), advoga o estabelecimento de um programa de ações vinculado ao ensino que “perpassa os próprios significados que se veiculam nessa atividade e sua justificação a partir da forma como é realizada” (p. 555). Ressalta a existência de traço comum entre ensinar e educar que remete necessariamente a uma relação triádica (escola/conhecimento/valores) “pautada pelo esforço de manter e fazer perdurar um mundo compartilhado de valores e razões humanas” (p. 555) e fundamento para uma prática institucional pública que assume responsabilidade perante o mundo.

Contrapondo fins extrínsecos e intrínsecos da educação escolar, com base em Peters (1979), discute a especificidade da tarefa escolar, à qual associa critérios próprios quanto a seus fins. Entre eles assinala a *natalidade*, conceito caro a Arendt (2005) e que remete à iniciação “em certas tradições de conhecimento e formas de vida comuns [que reside] na continuidade desse mundo e na possibilidade de sua constante renovação” (p. 561).

Há, portanto, a considerar a direção dada ao processo educativo, que, evidentemente, comporta a aquisição de competências, habilidades

e capacidades, mas não pode se esgotar na sua utilidade, sob pena de “esvaziamento da dimensão de ‘profundidade na existência humana’” (p. 563). A postura do autor é resgatar não somente a possibilidade de “renovação e transformação do mundo”, mas igualmente de dar relevo à “especificidade de uma ação política exercida numa esfera pública” (*idem*), pois é “na esfera pública que se ensina como o mundo é” e onde “o cidadão pode, por suas palavras e ações, afirmar sua singularidade” (p. 566) e experimentar “a imponderabilidade da ação humana no exercício de sua liberdade” (p. 567). A qualidade da educação entendida como formação não pode, portanto, ter limites mensuráveis predefinidos.

Outra vertente de textos de caráter acadêmico tem como horizonte o futuro, abordado em termos teórico-metodológicos ou em função do delineamento de proposta para a educação superior que articula educação, ciência e tecnologia.

Relacionando antecipação, políticas e planejamento e política educacional, Chrispino (2001) apresenta a técnica de cenários futuros como consenso social com base na noção de contrato social, conceito que destaca acordos que se estabelecem para além dos interesses individuais. O recurso a esta técnica permite antecipar acontecimentos para que seja possível a opção por rumos a tomar (p. 51) em determinado setor da sociedade.

Para fundamentar o ponto de vista, o autor discorre sobre as teorias do contratualismo, formuladas a partir do século 16, fixando-se, entretanto, nas obras de Hobbes, Locke e Rousseau, para destacar o ângulo do consenso social, contemporaneamente denominado de pacto social, conforme Campbell (1996). Chrispino incorpora, assim, a ideia de passagem do estado de natureza para o de sociedade, do poder do consenso social e da estrutura e construção do poder político, e adota a visão de Bobbio (2000 *apud* Chrispino, 2001, p. 45) segundo a qual o contrato social envolve a “ideia de acordo de cada um com todos sobre regras fundamentais”.

Utilizando a mesma metodologia, o autor retrata estudos de futuro realizados desde a antiguidade para apresentar técnicas hoje disponíveis para estudos de futuro, classificando-os a partir de Grumbach (1997), em extrapolação de tendências, antecipação, predição, especulação, analogia e profecia (p. 47). Escolhe a técnica de cenários futuros denominada “história contada sobre um futuro possível” (p. 47), que “[dá] direção externa ao grupo que a produziu” (p. 52) e que associa dados quantitativos e qualitativos construídos “a partir do conjunto de propostas e informações” que orienta e dirige “os interessados no tema do cenário”, resultado do consenso entre os sujeitos implicados em sua elaboração. Anota em seguida as características antecipatória e prescritiva como preponderantes nos cenários futuros.

A construção de cenários futuros ou de um ente externo que serve de referência aos sujeitos constitui desse modo “uma metodologia não rígida que agrega valores, ideologias e percepções do futuro e, também, [enseja] um exercício projetivo onde a percepção, a intuição, a experiência pessoal e a história da evolução do passado são instrumentos indispensáveis” (p. 48). Não constitui uma técnica, mas fornece a indicação de instrumentos

facilitadores de sua construção que consideram variáveis como forças motrizes, elementos predeterminados e elementos de incerteza crítica ou “possibilidades das histórias de futuro” (p. 50), levando em conta fatores de caráter estrutural e conjuntural. O êxito da construção de cenários futuros depende da disposição de seus participantes em ver contestados ou relativizados suas premissas e conhecimentos, assim como suas ideologias e valores.

O autor conclui o texto fazendo um exercício de cenário futuro das questões educacionais brasileiras relacionadas ao ensino médio e ao ensino superior em face da universalização do ensino fundamental, à expansão quantitativa do ensino superior, que faz conviver instituições de ensino superior voltadas para o ensino e universidades, acarretando problemas para o futuro do ensino público e seu financiamento.

O futuro da educação é igualmente analisado por Alfredo Oliveira *et al.* (2000, p. 317), na perspectiva de “reconectar ética, conhecimento e ação, com ênfase nos propósitos da educação, ciência e tecnologia com vistas à realização da cidadania”, tendo como horizonte a universidade do amanhã. Buscam os autores articular educação, ciência e tecnologia sob a ótica da “ciência da complexidade” recorrendo a padrões não lineares, tal como o fazem a Física e a Matemática contemporâneas.

Reconhecendo que a ciência e a tecnociência findaram por estabelecer o padrão dominante de produção de conhecimento e de intervenção que atingiu também a área de humanidades, consideram que é chegado o momento de desenvolver alternativa que relacione ciência, tecnologia e humanidades incorporando conceitos desenvolvidos por estas últimas. Sugerem que, no futuro, a formação seja “híbrida” e não especializada, focada no ser humano como sujeito do sistema educacional, e identificam tal visão com o projeto de educação para Ciência e Tecnologia (C&T) como uma proposta de mão dupla, que relaciona a contribuição da C&T para a educação e um projeto de educação para C&T (p. 320).

Reconhecendo tratar-se de processo cultural que requer longo tempo de maturação, exploram o que denominam qualidades da globalização e das tecnologias de comunicação fixando-se sobre o nível superior de ensino. Situam a discussão no âmbito das grandes mudanças ocorridas em relação ao ensino superior no mundo ocidental no tocante à sua expansão ou massificação, diversidade de formatos institucionais, origem social diferenciada de estudantes e professores, generalização do sistema americano de formação superior, sendo uma das novidades a *universidade-empresa transnacional*, formato que parece impor-se em futuro próximo.

Após apresentarem as principais características e limites dos três modelos de formação em nível superior existentes – o humboldtiano, o napoleônico e o americano –, propõem um modelo misto, inspirado no modelo americano, que articule projeto de país, construção de identidade nacional e modelo empresarial transnacional, na perspectiva de favorecer uma educação para C&T e uma C&T para a educação, a fim de promover o aumento do número de vagas e “atender a uma demanda de diversidade ilimitada” (p. 329). Isto requererá, segundo os autores, “novos modelos

de financiamento, novos projetos pedagógicos e novas metodologias de ensino de massa em um ambiente de diversidade ilimitada” (p. 330) que seja capaz de superar a lógica linear e sequencial que tem orientado as políticas educacionais e seja baseada em uma abordagem sistêmica.

Os autores concluem o texto indicando “diretrizes genéricas da educação no futuro para o nosso País, [tendo] como eixo a C&T e por objetivo o homem (cidadão)”, portanto, o aluno, numa “abordagem abrangente e integrada para todos os níveis de ensino” (p. 334), a ser perpassada pela cultura de pesquisa como “experimento coletivo”. Tais diretrizes são: diversidade ilimitada, que sinaliza para a superação de estruturas, projetos e metodologias padronizados; fragmentação como força impulsionadora de aprimoramento; unificação aberta ou fragmentação construtiva; interconexões entre os diferentes segmentos do sistema de educação; autossimilaridade ou utilização de metodologias iguais para os demais níveis de ensino, desde que o projeto tenha por finalidade “preparar o aluno para a construção de seu projeto de cidadania” (p. 336); autoavaliação; proteção da estrutura de pesquisa existente; financiamento pelo Estado orientado pela lógica da diversificação ilimitada, mas também do mercado e do terceiro setor; instrumentos tecnológicos e tecnologias da inteligência, a fim de superar as abordagens meramente disciplinares; e educação cidadã, compreendida como a que promove a “inserção social do cidadão [...] no cenário da ‘sociedade do conhecimento’, de abrangência mundial” (p. 338).

O sucesso na aplicação dessas diretrizes, para os autores, depende “da vontade política e do discernimento dos governantes”; “da participação intensa e vigilante da sociedade” e “da existência de instrumentos públicos e sociais [de controle] do mercado” (p. 339).

Como é possível observar, os textos que miram o futuro da educação formal destacam o seu papel na construção da cidadania, e tematizam, a partir dessa postura, a atuação do Estado, da sociedade civil e da escola como corresponsáveis não apenas em relação à democratização da oferta de oportunidades educacionais nos diferentes níveis, mas, igualmente, em relação ao padrão de qualidade da sua oferta. Em todos os estudos assinalados, a questão educacional se insere na história dos direitos sociais básicos de compartilhamento de conhecimento, tecnologia, arte, produzidos ao longo da história da humanidade, tendo a cultura como referência inquestionável. A maioria dos textos, que dialogam, sobretudo, com literatura especializada internacional, constitui simultaneamente crítica à situação educacional brasileira e indicação de caminhos para superar, principalmente, o seu caráter de privilégio das elites ou de fator de discriminação. Essa tônica também está presente no conjunto de textos que discutem a relação entre Estado e Educação, que será examinado a seguir.

O debate sobre a relação entre Estado e educação

Embora a relação entre Estado e educação esteja subjacente nos textos até aqui discutidos, da mesma forma ela é o pano de fundo dos

textos nos quais predomina a análise crítica sobre a educação brasileira nas últimas décadas. A diferença é apenas do foco da abordagem das questões; no caso da vertente analítica crítica, os autores debruçam-se sobre a produção relativa a políticas educacionais realizada no seio dos programas de pós-graduação e sobre as relações entre educação nacional e diretrizes internacionais.

O texto de Gonçalves (2005), por exemplo, volta-se para a forma como a relação entre Estado e educação no Brasil é abordada em 220 artigos publicados em anais e revistas das áreas de Ciências Humanas e Sociais no período 1971-2000, delimitado com base nas Leis nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996. Inspirada em Bourdieu, Chartier e Burke, a autora tem como pressuposto o fato de que “uma dada realidade é passível de diferentes leituras” (p. 23), no caso, as leituras feitas pelas áreas acadêmicas e seu entendimento a respeito da relação entre Estado e educação.

A análise procedida indica que a crise do Estado é predominante nos textos examinados, ganhando saliência a questão do bem-estar social e as desigualdades sociais, sobretudo a forma como essas mudanças mais amplas operaram no contexto brasileiro. Assim, ênfase é dada sucessivamente à crítica ao Estado capitalista, à sua ineficiência ou omissão, ao modelo neoliberal e ao autoritarismo. Segundo a autora, na década de 1970 o debate sobre o Estado era mais homogêneo, e, apesar de haver se diversificado nas duas décadas seguintes, prevaleceu a crítica à sua atuação ou ao modelo de Estado adotado.

Por outro lado, a produção provinda principalmente da área de Educação reporta-se igualmente a problemas como formação de professores, infraestrutura da escola, acesso e permanência de alunos, currículo, qualidade e avaliação. A função e papel da educação e da escola, em particular, na implementação de políticas específicas são os principais temas do período em pauta, ainda que esse último aspecto tenha prevalecido ao longo dos últimos 30 anos.

Enfocando o conteúdo dos textos sob a ótica das expectativas em relação ao Estado, observa Gonçalves que, na década de 1970, é dada ênfase à revisão de seu papel, ao da escola e à democratização da educação. Na década de 1980 os estudos se voltam para a ação do Estado, cobrando suas responsabilidades, enquanto na década de 1990 destacam a mobilização da sociedade e as formas democráticas de gestão como influenciando na formação de qualidade. Esta década seria assim perpassada por tensões suscitadas pela adoção do modelo de Estado neoliberal no marco do avanço das relações sociais democráticas no País.

A relação entre essas expectativas e os contextos mais amplos característicos de cada década examinada é anotada, indicando a autora a crescente descrença na visão transformadora da educação escolar e, ao mesmo tempo, a necessidade de participação de todos os segmentos sociais para enfrentar as desigualdades sociais e defender os direitos sociais básicos conquistados, inclusive no que diz respeito ao financiamento da atividade educacional. Conclui alertando para a atualidade dos

problemas abordados na literatura analisada, fato que pode impedir uma visão distanciada da problemática educacional.

A relação entre Estado e educação no âmbito do pacto federativo cooperativo e integrador é abordada por Gomes (2011) no tocante à avaliação do ensino superior. Recorrendo ao conceito de jurisdição como “o poder ou autoridade conferida à pessoa, em virtude da qual pode conhecer de certos negócios públicos e os resolver” (p. 167), estendendo-o como “dever do Estado em dizer o direito”, advoga a prerrogativa dos órgãos do sistema federal de ensino para “avaliar instituições de ensino superior, privadas e públicas, federais, estaduais ou municipais” (p. 166).

Após argumentar, com base em juristas renomados, sobre a possibilidade de estender competências materiais, aprofunda a discussão sobre o pacto federativo cooperativo e integrador estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e alerta que “existe uma compatibilização entre competências privativas e comuns para nortear as políticas públicas educacionais” (p. 170).

A União está “em nível hierarquicamente superior” em relação à edição geral de normas educacionais, exercendo função “coordenadora, supletiva e redistributiva em todo o sistema nacional” (p. 170) e atuando com prevalência no ensino superior. Além disso, na instância infraconstitucional, é atribuída ao “Governo Federal [a coordenação da] política educacional nacional, articulando os sistemas de ensino e os respectivos níveis básico e superior” (p. 172). No entanto, “a aplicabilidade e a interpretação, por parte dos entes federados [...] derivam do próprio regime federativo e das normas constantes na CR/88” (p. 174), não cabendo à União “retirar as atribuições específicas dos Estados e municípios [porque são] entidades autônomas” (p. 178), que não podem entrar em conflito “com as diretrizes e bases instituídas pela entidade central” (178).

Após fazer a exegese das diferentes atribuições dos entes federados em matéria de educação estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.493/1996), argumenta que, se a União é competente para estabelecer princípios gerais e “a avaliação da qualidade do ensino nas IES tem natureza de norma principiológica” (p. 181), esta atividade é da competência do Governo Federal. Defende, assim, que todas as instituições de ensino superior (IES) estejam submetidas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Observa-se que, também neste texto, o problema atual da educação superior constitui o foco principal, o que igualmente caracteriza o texto de Andréa B. Gouveia (2008), que discute “as disputas educacionais nos âmbitos das políticas de acesso, gestão e financiamento da educação” (p. 32) sob a ótica do binômio direita e esquerda.

O texto de Andréa B. Gouveia, formulado no âmbito do debate sobre esquerda e direita no campo da Ciência Política, conduziu à construção de um mapa que pretende situar o sentido de justiça social e direito à educação nas proposições e ações do poder público no Brasil (p. 54) após o período autoritário.

Depois de alentada incursão no debate da área sobre partidos e suas posições progressistas ou conservadoras em relação à sociedade capitalista, a partir das contribuições de Gramsci, Bobbio, Przeworski, Therborn, Boron, entre outros, a autora delinea os principais temas e tônicas que contrapõem visões de direita e de esquerda na discussão sobre intervenções do Estado. Na sua exposição, demonstra como os temas igualdade e sua relação com liberdade, lugar do mercado, autoridade do Estado, justiça social, direito social, participação permeiam o debate e a prática das políticas públicas na contemporaneidade. Tendo esses temas como referência, a autora constrói um quadro que caracteriza a política educacional brasileira em dois polos, direita e esquerda (p. 43), com base em estudos e análises de políticas educacionais implantadas no Brasil e em alguns municípios (São Paulo, São Carlos, Teresina, Campo Grande, Porto Alegre) no período pós-regime autoritário.

A tônica predominante de tais polos é a contraposição “enfoque produtivo, articulado com o mercado, e outro democrático, voltado para a cidadania” (p. 40), com desdobramentos tanto nas concepções de educação a ser ofertada como nos modelos de seu provimento e nas formas de gestão e de financiamento.

No quadro que busca sintetizar as análises que utilizou como referência, as políticas educacionais caracterizadas como de esquerda articulam a educação à transformação da sociedade capitalista; veem a educação como direito social a ser oferecido em igualdade de condições; pugnam pela universalização do atendimento nos diferentes níveis e modalidades de ensino; experimentam formas democráticas de gestão da escola e das políticas, inclusive a deliberativa; fazem avaliação formativa e processual e lutam para aumentar o investimento em educação visando promover igualdade de condições na sua oferta.

As políticas educacionais caracterizadas como de direita visam prover formação para a sociedade existente; oferecer oportunidades educacionais para atender necessidades e habilidades de cada um; respeitar escolhas de estudantes e de suas famílias; recorrem à gestão gerencial com participação administrativa; veem avaliação como regulação; dão ênfase à economia de recursos e aos serviços de terceiros; vinculam repasse de recursos a critérios de eficiência.

Se bem que a idéia de justiça esteja subjacente a ambas as visões, o recurso à perspectiva dicotômica conduz necessariamente à contraposição de termos como emancipação/adaptação; vagas públicas/subvenção social; gestão deliberativa/ participação subordinada/executiva; ampliação de recursos/economia de recursos; eficiência do Estado/serviços de terceiros. A análise organizada em uma tipologia ideal finda por desconsiderar contradições inerentes a um processo tão complexo como é a definição de políticas educacionais, posto nele estarem envolvidas não somente as marcas da história da educação brasileira, representadas pelas forças sociais em presença de uma determinada conjuntura e cultura escolar, mas também as contribuições advindas do aprofundamento da experiência educacional e do debate social sobre educação, como também

da participação efetiva da sociedade civil. Uma das características desse aprofundamento constitui a ampliação da produção acadêmica, que é instada, pela própria natureza da produção de conhecimento, a considerar o debate internacional.

Nesse sentido, é interessante observar que foram publicados pela *Rbep* nos últimos vinte anos dois textos que têm a dimensão internacional do debate educacional como foco, seja tematizando o espaço das Conferências Internacionais e as políticas públicas estabelecidas nos anos 1990, como o faz Silveira (1999), seja explorando aspectos teóricos e históricos da cooperação internacional, tal como analisado por Scaff (2007).

No âmbito do debate acerca da influência dos organismos internacionais sobre políticas de educação, Silveira focaliza o papel das Conferências Internacionais da Unesco, organizadas por seu Escritório Internacional de Educação (OIE), nos anos 1990, procurando definir esse espaço e nele apreender a influência dos processos de globalização e de interdependência no estabelecimento “das linhas comuns de ação política para os países” (p. 441). Define as Conferências “como um espaço de articulação internacional de relações de poder [entre Estados] e de debate sobre as linhas de políticas educativas de dimensões contraditórias” (p. 440) que podem ser classificadas como protocolares e estratégicas.

A referência da autora são as mudanças no contexto mundial que reverberaram nas relações internacionais, retendo como as mais importantes: necessidade de reformulação do marco jurídico das relações internacionais no âmbito da sociedade global, para superar o seu caráter interestatal; multiplicação de atores não estatais em escala mundial e global; busca de consenso e de negociação interdependente; poder fundamentado na informação, no conhecimento e na competitividade econômica; problemas vistos como globais e comuns que demandam análise conjugada, o que tem influído na formulação de agendas.

Nas Conferências Internacionais são definidas “as linhas-mestras da política educativa em nível mundial e que se expressam mediante as recomendações aprovadas pelos Estados-membros e demais participantes” (p. 443). Elas constituem “espaço estratégico de intercâmbio de experiências, estabelecendo amplos consensos a respeito das tendências e das linhas de políticas educativas” (p. 444), consensos esses precedidos de negociação em reuniões preparatórias.

Nos anos 1990 predomina o tipo de conferência estratégica, em que se observa “a presença mais intensa de mecanismos de trabalho que permitem o intercâmbio, o diálogo e a negociação entre os países-membros participantes” (p. 445), sendo adotado o debate de estilo parlamentar. O tipo protocolar, que vigia nas décadas anteriores, tinha como atores principais ministros de Estado com temas apresentados em sessões plenárias.

As recomendações provenientes das Conferências Internacionais tais que Educação para Todos (1990), Educação para o Entendimento Internacional (1994) e Formação de Professores em um Mundo de Mudança (1996) representam, assim, a renovação de pactos firmados e orientações

para os Estados-membros, nos quais papel importante têm tido, além da comunidade acadêmica, as organizações não governamentais.

Scaff (2007), por sua vez, analisa a cooperação internacional em sua relação com o planejamento educacional do País, retrazendo inicialmente os sentidos atribuídos ao termo planejamento ao longo da história do mundo ocidental, dando destaque à sua utilização pelo Estado moderno no enfrentamento dos conflitos inerentes à sociedade capitalista. Em seguida anota os marcos do planejamento educacional no Brasil que seriam associados ao projeto de desenvolvimento econômico, tendo organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a United States Agency for International Development (Usaid), criados no período pós-Segunda Guerra Mundial, exercido papel relevante.

A Usaid, mediante assinatura de convênios com o MEC, teve atuação destacada na formulação do planejamento da educação brasileira de meados dos anos 1960 até meados dos anos 1980, concretizando a visão economicista da educação básica e da educação superior como investimento rentável.

Na retomada da via democrática, o Banco Mundial tornou-se o principal agente da cooperação internacional, por meio de financiamentos pontuais de projetos e programas de reordenamento da gestão educacional e escolar numa perspectiva produtiva, buscando influir na institucionalização do planejamento educacional no País, o que tem sido interpretado na literatura disponível como forma de promover o ajuste estrutural demandado pelas reformas neoliberais em curso.

A autora conclui o texto propugnando a adoção do planejamento participativo calcado na participação social de diferentes segmentos sociais, em contraposição à lógica de gerenciamento empresarial.

Entre os textos que têm como foco a relação Estado e educação situa-se aquele elaborado por Gruppioni (2000), autor que busca retrazar momentos da construção de uma política nacional de educação escolar indígena analisando seus avanços e impasses. Utiliza como referência a distinção educação indígena “como processos e práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena” (p. 174) e educação para o índio ou educação escolar indígena, caracterizada como “voltada para atender às necessidades educacionais desses povos” (p. 174).

Um dos avanços que Gruppioni anota é o reconhecimento do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, tal como estabelecido na Constituição Federal de 1988, com desdobramentos na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001, que associa à oferta de educação bilíngue e intercultural ao acesso a conhecimentos técnico-científicos da sociedade contemporânea.

Outro avanço que destaca é a transferência para o MEC, em articulação com as secretarias estaduais de educação, da responsabilidade e coordenação das iniciativas educacionais relacionadas aos povos

indígenas. Nesse contexto foram definidos: diretrizes de política nacional, modelo próprio para formação de professores indígenas, programas de financiamento para projetos específicos, inserção das escolas indígenas no sistema educacional, elaboração de referencial curricular. Há, sem dúvida, impasses que podem ser enfrentados por uma ação consistente de parte do MEC e das secretarias de educação, tanto do ponto de vista administrativo, com a definição de canais de interlocução com os próprios índios, como a fixação de prioridades de ação, tal que a formação dos professores indígenas e o seu financiamento.

A relação entre Estado e educação, como pode ser observado, é tratada sob vários ângulos que parecem ter sido selecionados mais em função dos interesses do próprio autor, seja pela sua relação com determinadas políticas, seja pelo recorte acadêmico institucional em que está inserido explicitado em linhas de pesquisa. Com efeito, como vários dos textos examinados resultam de dissertações de mestrado ou de doutorado, as orientações teóricas adotadas indicam marcas das instituições nas quais os autores são formados, prevalecendo uma visão crítica da atuação do Estado na condução de políticas geralmente relacionada à sua marca neoliberal. Esta é também a postura dominante que norteia as análises estatísticas que serão enfocadas no tópico que se segue.

Interpretação de dados educacionais

Três textos foram classificados nesta categoria, e se referem à expansão do ensino fundamental em decorrência da aplicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), à formação dos professores da educação básica, ambos de 2002, e à democratização do ensino médio.

O texto de Davies (2002) examina a evolução de matrículas no ensino fundamental no período de 1997 a 2002 e demonstra que o crescimento observado se deve, também, à inclusão de alunos provenientes de classes de alfabetização e de educação de jovens e adultos. Desse modo, mostra o autor, quase metade das matrículas novas não representaria acréscimo real, tal como difundido pela campanha federal "Toda criança na escola", mas da sobrematrícula estimulada pela perspectiva de os entes federados obterem recursos financeiros do Fundef. Além disso, os dados trabalhados mostram a importância do processo de municipalização desse nível de ensino, especialmente em Minas Gerais, Pará e São Paulo, nos quais o crescimento alardeado não teria sequer acompanhado o aumento demográfico nem conseguido efetivar a meta de escolarização estabelecida, segundo o autor.

O estudo teve como base os dados do Censo Escolar de 1997 e de 2002, apesar das dificuldades de comparação entre eles em razão da não explicitação de critérios utilizados na sua confecção. Agregando inicialmente dados relativos a classes de alfabetização e a educação de jovens e adultos (EJA) das redes estaduais e municipais, Davies observou matrícula negativa. Por outro lado, verificou que a matrícula no ensino fundamental

regular passou a ocorrer principalmente nos municípios, sendo mantido o nível da oferta pela rede privada em muitos Estados. Realizando o mesmo procedimento de forma desagregada, por unidade federativa, constata a evolução negativa das matrículas estaduais, especialmente em classes de alfabetização e EJA, e o crescimento da matrícula no ensino fundamental regular realizada nas redes municipais. Chama a atenção, portanto, para a necessidade de se considerar o comportamento dos dados em relação aos diferentes níveis e modalidades de ensino no estudo das estatísticas educacionais.

O texto sobre estatísticas dos professores do Brasil, elaborado por Sampaio *et al.* (2002), igualmente trabalha dados produzidos pelo Inep (Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Saeb) e pelo IBGE (Pnad), para apresentar “um diagnóstico geral sobre a situação dos professores da educação básica” e “fornecer [...] subsídios para a formulação de políticas para valorização desses profissionais e melhoria da educação no País” (p. 85). O texto compara, quando possível, dados relativos aos períodos 1991-1996 e 1996-2002.

Observam os autores que houve redução, pela metade, da matrícula nos cursos de magistério de nível médio e aumento de vagas nos cursos de licenciatura, passando de três (1991) para cinco (2002) vagas oferecidas, mas, é o curso com maior número de vagas não preenchidas, embora tenha o maior número de ingressantes no período, com grande participação da rede pública e aumento do número de concluintes. Continua crítica a situação da formação de professores para as áreas de Química e Matemática, cujo número de licenciados está muito aquém da demanda, enquanto a oferta de pedagogos a supera, sobretudo na Região Sudeste. É elevada a idade dos professores que atuam nas séries finais da educação básica.

No que se refere ao mercado de trabalho, segunda variável considerada no texto, é demonstrada sua estratificação em função da modalidade de ensino, região, dependência administrativa, registrando-se aumento de mais de 30% do número de docentes do ensino fundamental de 5^a a 8^a série, sendo 34% na rede pública, e acréscimo de mais de 40% no ensino médio, mais de 50% também na rede pública.

Quanto à escolaridade do professor, 14% daqueles que atuam em creches têm formação inferior ao ensino médio; houve aumento de 16% (1996) para 23% (2002) no número de professores com formação superior e licenciatura na pré-escola e decresce o número de professores com formação até o ensino fundamental, mas 32% dos professores de 5^a a 8^a série e 21 % dos que atuam no ensino médio não têm formação em nível superior. Mais da metade (54%) dos professores que atuam no nível superior têm formação pós-graduada *stricto sensu*.

O texto traz ainda informações sobre a situação do professorado de zona rural, bem assim indicadores de remuneração, gênero e formação continuada, condições de trabalho, que confirmam dados conhecidos de piores salários quando comparados com outras profissões, predominância feminina no exercício docente na educação básica, ausência de infraestrutura mínima nas escolas e horário de trabalho acima de 30 horas semanais.

Os dados aqui trazidos indicam que, comparando os dois períodos, mudanças efetivas ocorreram na formação dos professores, inclusive com acréscimo significativo de acesso à formação superior.

O texto de Lima (2011) igualmente analisa estatísticas da educação básica, fixando-se, entretanto, na matrícula do ensino médio, para verificar como o crescimento da matrícula no ensino fundamental repercutiu na matrícula desse nível de ensino e os desafios para a sua universalização até 2016, conforme disposto na Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Vale lembrar que essa Emenda, que estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos, tornou o acesso ao ensino médio direito público subjetivo a ser assegurado a partir de 2016.

Recorrendo aos indicadores de taxa bruta de matrícula, taxa líquida de matrícula e taxa de frequência à escola, Lima demonstra inicialmente que, na composição de matrículas do ensino fundamental na década de 1990, foi absorvida proporção importante de adolescentes e de adultos, revelando um grave problema de distorção idade-série, cuja proporção decresce à medida que se aproxima do final da década de 2000.

No início dos anos 1990, o ensino médio não abrigava sequer a metade da população na idade adequada, sinalizando democratização distante, embora tenha absorvido paulatinamente pessoas fora da idade própria, o que permitiu crescimento da taxa bruta de matrícula de 33% em 1991 para quase 75% em 2008 (p. 277). Houve igualmente acréscimo significativo de matrícula da população de 15 a 17 anos no período, concentrada, no entanto, na série inicial (p. 279), tendência que é revertida ao longo dos anos 2000. Entretanto, a partir de meados dessa década, a “ampliação de matrícula [...] apresentou claros sinais de estagnação” (p. 281), sendo patente a diminuição de alunos fora da faixa etária entre 2007 e 2009.

O autor conclui o texto indicando que é grande o desafio de escolarizar no nível médio cerca de 50% da população de 15 a 17 anos, bem como o de escolarizar aqueles que sequer ainda frequentam o ensino fundamental e que representam 15% desta faixa etária.

Os três textos que analisam estatísticas disponíveis sobre aspectos das políticas educacionais deixam claro a importância de monitoramento dos seus efeitos, como propõe Ball (1994), cuja contribuição é discutida por Paulilo (2010), anteriormente mencionado, de modo a tornar possível o enfrentamento das desigualdades por elas obscurecidas ou reforçadas.

É essa perspectiva que parece orientar os diferentes estudos sobre políticas educacionais específicas que serão objeto de exame a seguir.

Discutindo políticas educacionais específicas

Os textos classificados nesta categoria abarcam a implantação da reforma do ensino técnico em uma escola, bem como aspectos referentes às dimensões pedagógicas – progressão continuada, ciclos de formação, elementos linguísticos – e gestão de políticas, examinada sob o ângulo da descentralização e da participação ou da parceria público-privado.

O estudo sobre a implantação da reforma do ensino técnico estabelecida nos anos 1990 é realizado por Ferretti (2009) em uma escola pública, tendo como contraponto textos sobre a temática publicados pelo autor (1997) e por Maria Rita Oliveira (1998, 2000, 2002). Trata-se, assim, segundo a abordagem de ciclo de políticas de Ball trazida por Paulilo (2010), de texto que salienta a atuação dos atores envolvidos na efetivação das políticas, localizando resistências, acomodações e sentidos desenvolvidos dentro e entre os diferentes contextos que envolvem o ensino técnico no período de dez anos.

O artigo tem como base a análise de documentos institucionais e entrevistas realizadas com professores e coordenadores em momentos diferentes e com referências empíricas também diferentes. O autor reitera a argumentação, tecida em estudos anteriores, de que a reforma do ensino técnico implantada pelos ministérios da Educação (MEC) e do Trabalho (MTb) tinha como objetivo, seguindo diretrizes internacionais, a articulação desse nível de ensino com o setor produtivo, mediante a “progressiva extinção da modalidade aprendizagem”, e a ênfase na formação de técnicos, no recurso a cursos de curta duração e no “investimento em [...] assessoria técnica a empresas” (p. 12), o que teria conduzido “a um somatório de qualificações específicas” (p. 13).

No texto em pauta, Ferretti explora a adesão daqueles que fazem a escola à concepção de competência, foco da reforma em implantação, e que deveria orientar o novo modelo pedagógico voltado para o desempenho e não mais para o ensino de conteúdos disciplinares, tal como tradicionalmente ocorreria.

Focalizou, nas entrevistas com professores, o acesso aos documentos oficiais; a relação entre as várias reformas e a qualidade do ensino; a capacitação dos professores para trabalhar competências; e as relações entre os processos de implantação da reforma e as práticas docentes. Demonstra, inicialmente, que o caráter centralizador da reforma não consegue “conformar inteiramente as práticas” (p. 16), até porque o acesso aos documentos oficiais pelos professores é praticamente inexistente. A qualidade do ensino ministrado é ressaltada pelos professores e coordenadores, apesar de registrarem o encurtamento do período de formação e o alto índice de evasão verificado. Consideram eles que a formação melhorou por ser especificamente técnica e facilitar o acesso ao mercado de trabalho

No tocante à estruturação do currículo por competências, as capacitações, laboratórios de currículos, avaliações institucionais, permeados por um modelo único centralizado, não pareceram suficientes para produzir mudanças significativas nas práticas escolares. A principal razão seria a não apropriação, pelos professores, do conceito de competência, que implicaria no recurso a estratégias para a montagem das aulas, e o apego ao conteúdo disciplinar (p. 21), interpretado pelo autor como traços da cultura escolar, que serve de referência, inclusive, para avaliações.

Aliás, as principais dificuldades apontadas pelos professores para efetivar a reforma na escola investigada foram a elaboração de planos de trabalho

docente e as avaliações, aspectos explorados pelo autor como estando relacionados à não compreensão do conceito de competência. Esta tenderia a ser definida pela coordenadoria do ensino técnico, sendo frequente, entre professores, a confusão do conceito de competência com o conteúdo da disciplina que ministram ou com os seus objetivos (p. 22). Assim, os professores reclamam do tempo previsto para a elaboração do plano de trabalho docente, dificuldade que adviria, segundo admitem, da falta de capacitação recebida e do não reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento de suas aulas. Segundo Ferretti, as avaliações, embora privilegiem a participação, enfatizam principalmente os conteúdos e a sua aplicação prática.

Embora explore no seu texto contradições nas falas dos entrevistados e também na sua interlocução com os dados trazidos por Maria Rita Oliveira, Ferretti destaca que prevalece a concepção de qualificação profissional *substancialista*, isto é, a que está “associada ao progresso técnico, sendo, por isso, refém do determinismo tecnológico” (p. 27), o que findaria por informar, igualmente, o modelo de competência difundido pela reforma do ensino técnico.

O autor conclui o texto convocando escola, professores e coordenadores a aprofundarem o debate sobre o sentido da reforma do ensino técnico em sua relação com a formação humana.

Outro texto que trata de uma política específica e seu rebatimento na prática pedagógica é o de Santos (2009), que, numa perspectiva histórica, aborda a política educacional de corte nacionalista e os aspectos linguísticos. O autor volta-se para a educação escolar a serviço do nacionalismo ou “abrasileiramento”, desenvolvida no período Vargas (1937-1945), em escolas primárias localizadas em regiões de imigração alemã. Seleciona para análise legislação e normas oficiais estabelecidas a partir dos anos 1920, que instituíram o bilinguismo, e propostas didático-pedagógicas materializadas em livros, programas de ensino, cadernos de alunos e de professores, entre outros, no período da Segunda Guerra Mundial. Demonstra que a sua utilização, principalmente na escrita, visava à aprendizagem de atitudes e valores patrióticos, de formação da brasilidade.

A análise empreendida mostra, também, a dificuldade de implantar tal ideário, dado que os professores das denominadas escolas étnicas não dominavam a língua portuguesa, sendo criado para induzi-lo um aparato de inspeção a que foi associado “um movimento que atacava as escolas diretamente na questão do uso de língua estrangeira: a Liga Pró-Lingua Nacional” (p. 522).

Também numa vertente histórica, Viégas (2009) retrata “a idéia de abolir a reprovação [na escola pública] de São Paulo” (p. 491), focalizando documentos do período da Primeira República e do desenvolvimentismo, e a sua implantação experimental em uma escola em 1960, visando trazer elementos para melhor compreender o sentido do Regime de Progressão Continuada instituído em 1998.

A autora remete essa idéia “ao maior mal do Brasil contemporâneo (o analfabetismo)” tal como diagnosticado por Sampaio Dória em 1918, que propunha um conjunto de medidas para saná-lo, como a promoção

automática de todos os alunos que tivessem tido “o benefício de um ano escolar” (p. 493), a fim de permitir o atendimento de um número maior de alunos novos por ano. No período desenvolvimentista a idéia retorna como forma de enfrentar a repetência, sob a ótica do financiamento e da administração.

Anota ainda a autora a proposta de Almeida Junior, fundada em experiência inglesa e americana, publicada na *Rbep*, em 1967, em favor da promoção automática, sob o argumento de que o aluno “somente faz o que está a seu alcance” (p. 498), não cabendo puni-lo se cumpriu o seu dever. Ressalte-se que, em qualquer das propostas, a necessidade de aperfeiçoamento do professorado constitui tópico importante. Leite (1999), por exemplo, considera a urgência de aliar a progressão automática à formulação de currículo adequado ao desenvolvimento do aluno e à transformação radical nos papéis discente e docente.

É interessante observar que, no período desenvolvimentista, a *Rbep* foi veiculadora da idéia de promoção automática, defendida, entre outros, por Juscelino Kubitschek e Luis Pereira. Este pesquisador salienta os aspectos positivos da “ausência total de reprovações durante todo um curso” (Pereira, 1958, apud Viégas, 2009, p. 498), entre os quais “ajustar as atividades socializadoras da escola à capacidade e ao ritmo variáveis de aprendizagem” (p. 498), além de favorecer a liberação de vagas existentes. É bem verdade que a *Revista* também difundiu textos críticos em relação a essa forma de enfrentar a reprovação, como o de Moreira (1960), defensor do desenvolvimento de projetos experimentais como forma de evitar a visão e sobrecarga financeira representada pela repetência.

Um projeto experimental sob a égide da Secretaria de Educação foi implantado em 1960 no Estado de São Paulo visando enfrentar o problema da repetência e suas consequências administrativas, pedagógicas e psicológicas. Buscava verificar como reagiriam alunos, professores, comunidade e escola a um sistema que agrupasse alunos de acordo com a idade e o “rendimento efetivo”, estipulado por um “grupo classificador”, e que realizassem trabalho escolar específico tendo como referência o “Programa do Ensino Primário Fundamental”. Era previsto ainda um ano de transição após o 2º ano e ensino emendativo voltado para alunos do 4º ano que revelassem aprendizagem insuficiente. Os professores que não se adaptassem ao novo regime seriam dispensados, e laços com a família deveriam ser aprofundados mediante reuniões periódicas.

Não havendo registro oficial da avaliação da experiência, Viégas se reporta a texto de Antunha (1962), autora que põe em relevo a necessidade de a escola encarar a seletividade a partir de diferentes frentes, que incluam professor, aluno, família, condições escolares, e chama a atenção para o efeito desmoralizador que a experiência poderia produzir. Não obstante, considera que seria um caminho a ser explorado, desde que cercado dos cuidados necessários, cuidados que parece não terem sido tomados, dado que possibilitou a composição de classes homogêneas a partir de critérios socioeconômicos, apesar da tentativa de reestruturar a escola e de dar suporte aos professores para desenvolverem a experiência.

O enfrentamento de problemas de aprendizagem mediante a composição de classes sob os critérios homogêneas/heterogêneas é igualmente traço marcante das iniciativas de ciclo básico tratadas por Tura e Marcondes (2008). Elas reportam pesquisa feita com professores de escolas do Rio de Janeiro onde foi instituído o primeiro Ciclo de Formação, em 2000, focalizando a sua posição em relação a classes homogêneas e heterogêneas.

Em interlocução com estudos recentes sobre ciclos, as autoras têm como fio condutor da análise a perspectiva de Ball (1997) sobre o ciclo de políticas, na qual ganham destaque a releitura e a reinterpretação de reformas por parte dos atores que lhe dão concretude na escola. Assim, tomam para discussão a visão dos professores entrevistados sobre a sua prática em classes homogêneas e heterogêneas, anotando as vantagens e desvantagens que destacaram.

O primeiro Ciclo de Formação instituído na cidade do Rio de Janeiro é apresentado como uma “nova organização curricular, outra forma de estruturação do tempo escolar” (p. 247), mas sua implantação teria carecido de apoio institucional tanto em termos de provimento de condições materiais necessárias como de acompanhamento das mudanças introduzidas, aspectos que são reiteradamente observados nos estudos similares sobre a iniciativa em foco e também nas falas dos professores entrevistados.

Os dados recolhidos mostram tensões e ambiguidades e, também, referências diferentes. As falas sobre classes homogêneas têm o professor como principal referente (42,3%), enquanto sobre classes heterogêneas, o aluno (74,2%). No primeiro caso, são destacadas vantagens relacionadas ao planejamento e menor desgaste, aspectos que “estabelecem um estilo de trabalho docente” (p. 252) passível de ser desenvolvido com êxito em turmas de composição similar, o que é interpretado pelas autoras como negação implícita “do olhar para as diferenças” (p. 253).

As turmas heterogêneas são percebidas principalmente como desafio, ajuda mútua, crescimento mútuo (39,7%) e espaço para a troca de experiências (45,4%), havendo, no entanto, restrições quanto à efetiva possibilidade de ser desenvolvido trabalho pedagógico que leve em conta as diferenças dos(as) alunos(as) em sala de aula.

À semelhança de outras pesquisas aqui relatadas e de estudos que vêm sendo realizados há décadas sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola, reportadas, principalmente, em *Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade*, o texto em foco constata dificuldades da escola e dos professores de lidar com as diferenças entre alunos(as). Assim, a dificuldade de experimentar outra forma de organização curricular indica a persistência de uma cultura escolar tradicionalmente homogeneizadora que “afina o olhar para um aluno padrão, ideal e pertencente à cultura hegemônica” (p. 255), não obstante, de outra parte, haver indícios de mudanças nas práticas pedagógicas das escolas investigadas.

É na perspectiva de explorar indícios de mudança na efetivação de políticas educacionais que Marques (2009) elege como foco de análise a

experiência de gestão democrática em uma cidade da Região Metropolitana de Recife. Adotando a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, a autora, a partir de entrevistas com a secretária de educação e conselheiros escolares e de observação de suas reuniões, focaliza a constituição da gestão democrática, seus elementos e significados na política educacional municipal do campo progressista popular, no contexto da hegemonia do ideário neoliberal da educação no Brasil.

Inserindo o estudo no âmbito das ressignificações da lógica economicista-instrumental vigente nos anos 1990, que “considera a educação [...] como elemento estratégico de garantia do desenvolvimento econômico” (p. 472), a autora retraça concepções que relacionam democracia e educação. Mostra que essa relação era inicialmente restrita ao acesso à escola, mas findou por incluir aspectos vinculados à gestão escolar e a políticas educacionais, ao privilegiar a descentralização/municipalização, a eleição de dirigentes escolares e a criação de conselhos escolares. Indica que a participação social na definição dos rumos da escola e da própria educação escolar constitui elemento importante da construção da cidadania.

Com foco nas práticas discursivas, Marques observa momentos de ressignificação da gestão democrática da educação, rupturas de produção de sentidos e de posicionamentos por parte da gestora e de conselheiros escolares do município investigado. O Conselho Escolar, criado inicialmente por motivação financeira, é redefinido “como uma instância de discussão, negociação e decisão” (p. 478) e passa à esfera consultiva, deliberativa e fiscalizadora, “constituindo-se no órgão máximo da escola”, ou seja, foi objeto de ressignificação. Verifica a pesquisadora, entretanto, que questões pedagógicas preocupam menos ao Conselho do que merenda escolar e falta dos professores, embora ressalte o caráter pedagógico da participação como construção de novos conhecimentos para conselheiros e gestora. Observa igualmente que, para a secretária de educação, a participação não chegou à sala de aula, o que reafirma a interferência das marcas da cultura escolar nos processos de mudança educacional. Por outro lado, a inexistência de mecanismos de fiscalização pública permite que a ação governamental imprima a sua tônica particular na gestão da educação.

Não obstante, reinterpretções do sentido de gestão democrática da escola são traduzidas como autonomia para definir prioridades de gastos. Este processo favoreceu a organização da comunidade na sua relação com a escola, o que é interpretado por Marques como processo de aprendizagem alimentado pelo próprio exercício democrático, aspecto, todavia, que precisa ser observado, pois mudanças discursivas podem se solidificar e se expandir nesse tipo de processo, criando novos discursos que podem “afetar o discurso societário” (p. 486).

Outra forma de analisar a influência do ideário neoliberal nas políticas educacionais de Estados e municípios tem sido pelo enfoque nas parcerias público-privadas como mecanismo para garantir o atendimento da demanda por vagas na educação infantil – nisto consiste o estudo de Borghi, Adrião e Garcia (2011) abrangendo sete municípios de São Paulo no

período de 1997 a 2006, sobretudo quanto às “implicações da parceria para a normalização e instâncias decisórias no âmbito da política municipal” (p. 285). As pesquisadoras se valeram de entrevistas com dirigentes municipais de educação e representantes de governos municipais envolvidos no processo de parceria e da análise de documentos referentes aos acordos firmados e de balanços, visando observar os recursos financeiros alocados.

O relato dos dados recolhidos destaca regularidades e diferenças quanto à normatização e instâncias decisórias, alterações na organização da administração municipal, gastos efetuados e evolução de matrículas. Verificam as autoras que o convênio, mútua colaboração entre instituições independentemente de licitação, e investimento de recursos públicos na esfera privada, inclusive naquelas com fins lucrativos, constituem a forma predominante de relacionamento nos municípios examinados; por outra parte, indicam que as decisões da política educacional continuam sob a égide dos municípios, que estabelecem os critérios para firmar colaboração com escolas ou creches. Raramente acontecem alterações na organização administrativa educacional municipal e no crescimento das funções docentes, embora, quando isto ocorre, seja mais frequente nos municípios do que no setor privado. O repasse de recursos para as instituições privadas se faz via plano de atividades ou de proposta vinculada ao número de matrículas, ficando evidente o aumento do percentual de gastos com convênios nos municípios que adotaram o Programa Bolsa Creche, no qual, aliás, há incremento de matrículas no setor privado.

Os dados obtidos permitem antever, segundo as autoras, que a criação do Fundeb reforçará a assinatura de convênios e parcerias do setor público com o privado na oferta de educação infantil, não somente porque “estabelece um coeficiente para creches e pré-escolas abaixo do valor das séries iniciais urbanas do ensino fundamental” (p. 298), mas também porque a parceria encontra respaldo na Emenda Constitucional nº 53/2006.

Os textos sobre políticas educacionais específicas, aqui apresentados, inspirados por vertentes teóricas diferenciadas, voltam-se principalmente para avaliar a efetividade das políticas, mas também exploram contradições nelas contidas, assinalam reinterpretações realizadas ou indicam consequências de sua implementação. A diversidade tratada pelos textos deixa evidente a ebulição de um debate que, no entanto, delineia algumas regularidades. Entre elas cabe menção ao reconhecimento da autonomia de professores e da escola na efetivação de políticas definidas nas esferas de governos e a importância da participação de professores, escola e comunidade na sua formulação e monitoramento. Por outro lado, são indicados obstáculos a serem considerados tanto no nível das instâncias definidoras de políticas como no plano das escolas, entre os quais se situa a cultura escolar e o conhecimento superficial ou mesmo inexistente dos professores a respeito das políticas que deveriam informar as suas práticas em determinado contexto.

Considerações finais

A tônica que parece perpassar o conjunto dos textos examinados é de que as políticas educacionais estabelecidas nas diferentes esferas de governo, de caráter reformador ou não, mesclam demandas de contextos determinados com as linhas gerais do debate internacional a respeito da educação. Em todo caso, é admitido tratar-se de processo de longa duração cujas tensões e contradições, que envolvem relações de poder e conflitos, são passíveis de ser ressignificadas pelos diversos atores envolvidos, sejam eles ligados à escola, como professores, gestores, comunidades, ou a esferas governamentais. A descentralização de decisões e a participação social são percebidas como caminhos promissores para articular de forma orgânica educação formal e sociedade.

O debate sobre políticas educacionais parece, assim, ter como referência implícita elementos que vêm sendo destacados por autores como Ball (1993) na sua concepção de *ciclo de políticas*. Desse modo, as políticas educacionais indicam vínculos com o contexto social e político, além de expressarem demandas e sentidos em disputa ou serem frutos de negociação entre grupos sociais e esferas governamentais, os quais são passíveis de ressignificações na sua efetivação concreta.

Nessa perspectiva, é explorada em vários textos a ação da cultura escolar caracterizada como resistente ou como propiciadora de mudanças tanto no nível da prática pedagógica como da gestão. Nela, entretanto, não se encontraria a explicação do insucesso de determinadas políticas, importando considerar, igualmente, o restrito espaço concedido pelas esferas governamentais e pelas escolas aos atores concernidos na sua efetivação. Uma das limitações seria a natureza consultiva de sua participação na definição, implantação e monitoramento de políticas, o que atuaria como obstáculo à compreensão e aprendizagem da complexidade que envolve um projeto de educação voltado para a construção da democracia.

Aliás, à semelhança de outros textos que tratam de políticas educacionais publicados desde os anos 1970, os trabalhos aqui examinados enfocam a educação formal nos diferentes níveis e modalidades sob a ótica da democratização da sociedade brasileira, tendo como horizonte a superação de desigualdades e diferenças sociais e o exercício da cidadania. São feitas assim críticas a processos intra e extraescolares que se contrapõem ao ideário em favor do mercado e tendem a ser interpretados como relacionados a mudanças mais gerais operadas no seio da sociedade capitalista e, também, como vinculadas ao desenvolvimento da tecnologia, comunicação e informação. Neste último caso, há que explorá-las em favor de uma educação cidadã que promova a inserção no mundo do conhecimento.

Parece possível afirmar que os textos examinados têm como premissa a educação como direito social básico ao compartilhamento de conhecimentos, cultura, arte, tecnologia produzidos pela humanidade ao longo de sua história, e a escola, como instância de formação e exercício de cidadania. Nessa perspectiva, caberia às políticas educacionais dar

materialidade a tal direito, apresentando-se, por conseguinte, o estudo crítico de seu processo feito pela comunidade acadêmica, expressão do compromisso com a consolidação de valores democráticos calcados na justiça e na ética.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo. O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata: uma contribuição sociológica para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, v. 10, n. 2, p. 103-137, 1997.

ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1967.

ANTUNHA, Elisa L. G. Promoção automática na escola primária. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 5, p. 97-110, 1962.

ANTUNHA, Elisa L. G.; LOMBARDI, U.; BUENO, H. P. *Promoção automática*. São Paulo: Serviço de Expansão Cultural (SEC), 1961.

APPLE, Michael. Reestruturação educativa curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 5-53, jan./jun. 2001.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

_____. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. 2. ed. Philadelphia/Buckingham: Open University Press, 1997.

BOBBIO, Norberto. *Teoria geral de política*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BORGHI, Raquel F.; ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei n° 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus. Brasília, 1971.

_____. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. *Lei n° 10.861*, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior – Sinaes e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. *Lei n° 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

CAMPBELL, Tom D. Contrato social. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. (Eds.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 137-138

CHRISPINO, Álvaro. Os cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 40-56, jan./dez. 2001.

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa "Toda Criança na Escola": a fragilidade das estatísticas oficiais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002.

FERRETTI, Celso J. Formação profissional e reforma do ensino técnico: anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

_____. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009.

GIROUX, Henry. Education incorporated? *Educational Leadership*, Alexandria, VA, USA, v. 56, n. 2, p. 12-17, 1998.

GOMES, Magno F. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011.

GONÇALVES, Nádia G. A relação Estado e educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005.

GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-22, jul. 1971.

GOUVEIA, Andréa B. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr. 2008.

GRUMBACH, Raul. *Perspectiva, a ciência do futuro: a chave para o planejamento estratégico*. Rio de Janeiro: Catau, 1997.

GRUPIONI, Luis D. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000.

LEITE, Dante M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./ jul. 1999.

LIMA, Leonardo C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

MARQUES, Luciana R. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009.

MARTINS, Carlos B.; WEBER, Silke. Sociologia da Educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, Carlos B.; MARTINS, Heloisa H. (Org.). *Horizontes das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Anpocs, Instituto Ciência Hoje, Discurso Editorial, Barcarolla, 2010. p. 131-202.

MERLE, Pierre. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: Découverte, 2002.

MOREIRA, Renato J. O ensino primário paulista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 219-231, out./dez. 1960.

OLIVEIRA, Alfredo G. de *et al.* Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. *A prática pedagógica no ensino tecnológico: o discurso de sujeitos da escola*. 1998. Não publicado.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

_____. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas: pontos para reflexão. In ZIBAS, Dagmar M. L. et al. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p. 279-298.

PAULILO, André L. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

POPKEWITZ, Thomas. Cultura, pedagogia e poder. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 91-107, 1992.

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008.

SAMPAIO, Carlos E. et al. Estatísticas dos professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SAMPAIO DÓRIA, A. Contra o analfabetismo. In: *Anuário do ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Diretoria de Instrução Pública, 1918. p. 58-81.

SANTOS, Ademir V. dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009.

SCAFF, Elisângela A. da S. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007.

SHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.

SILVA, Vandrê G. da. Qualidade da educação e a ideia de formação pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009.

SILVEIRA, Elisabete C. C. de. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, set./dez. 1999.

TURA, Maria de Lourdes R.; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008.

VIÉGAS, Lygia de S. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009.

WEBER, Silke. Políticas do ensino fundamental em revista: um debate pela democracia. In: COSTA, Albertina de O. *et al.* (Org.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Anablume, 2004. p. 57-87.

_____. *Pós-graduação e a melhoria da educação básica: retomando um antigo debate*. Trabalho apresentado no II Fórum de Políticas Públicas em Educação, realizado na Universidade de Brasília em dezembro de 2011. No prelo.

Silke Weber, doutora em Sociologia pela Université René Descartes, é professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

silke@elogica.com.br

O financiamento da educação na *Rbep*: temas dos últimos 15 anos*

Jacques Velloso

Resumo

Trata dos artigos sobre financiamento da educação publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* durante os últimos 15 anos. Discute a agenda de estudos sobre financiamento da educação no plano internacional e busca situar os artigos publicados no âmbito desta agenda. Constatou que os sistemas públicos de ensino receberam grande atenção entre os artigos publicados, assim como ocorreu com o conjunto das esferas de governo: União, Estados e municípios. Entre os temas que dizem respeito a todos os três níveis de ensino e às três esferas de governo, destacou-se a vinculação constitucional de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, mas questões referentes à equidade e à eficiência, bastante presentes naquela agenda, não foram bem contempladas nos artigos da *Rbep*.

Palavras-chave: Financiamento da educação; sistemas públicos de ensino; verbas para manutenção e desenvolvimento do ensino; despesas e receitas; equidade e eficiência.

* Partes do presente texto estão baseadas em Velloso (2001).

Abstract

The financing of education at Rbep: last 15 years' themes

The text dealt with articles on education financing published in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) during the past fifteen years. It discussed the agenda of studies on educational financing on an international level and attempted to place those articles within this agenda. It verified that the public systems of education received great attention among the articles published as well as the set of the three levels of government – the Union, the States and the Municipalities. Among topics that have to do with all levels of schooling and with the three levels of government, relevance was given to constitutionally defined resources for the maintenance and development of educational systems, but issues regarding efficiency and effectiveness, which are often included in that agenda, were not given the attention that they deserved in Rbep's articles.

Keywords: education financing; public educational systems; resources for the maintenance and development of educational systems; expenditures and revenues; equity and efficiency.

Introdução

Uma Introdução a um artigo usualmente situa o leitor no contexto em que se desenvolve o trabalho e, tomando-o pela mão, o conduz a uma resumida e prévia visão do texto, antecipando em breves palavras o que ele irá encontrar; ajuda-o a fazer o caminho que irá percorrer em sua leitura. Mas esta Introdução é algo diferente: é um preâmbulo a um texto que, como vários outros do número especial da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* comemorativo dos 75 anos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dedica-se à discussão de artigos publicados sobre os temas mais recorrentes neste periódico nos últimos 15 anos. Assim, a presente Introdução pode ser mais simples e menor que as habituais.

O presente artigo trata dos trabalhos sobre financiamento da educação publicados na *Rbep* nos últimos três lustros. Além desta Introdução, o leitor encontrará outras três seções. Na seguinte apresenta-se um breve panorama do financiamento da educação no plano internacional, abordando suas origens, a posterior diversificação da agenda de pesquisas e os novos rumos que a agenda tomou. Na terceira trata-se dos trabalhos sobre financiamento da educação publicados na *Rbep* durante o período citado, discutem-se os recortes adotados pelos artigos e os temas transversais

por eles abordados e contextualizam-se tópicos de trabalhos mais antigos; parte da discussão é situada no plano da literatura internacional. Uma nota final fecha o texto.

Um breve panorama no plano internacional

Os estudos sobre o financiamento da educação ganharam fôlego nos países cientificamente centrais com o surgimento de um novo campo há cerca de meio século: o da economia da educação; na literatura internacional, a consolidação das pesquisas sobre o financiamento ocorreu a partir daquela época. O texto de Benson (1970), um dos clássicos na área e cuja primeira edição foi lançada em 1961, é ilustrativo da concepção que dominou boa parte dos estudos conduzidos a partir de então e durante algumas décadas.

A economia da educação e o temário do financiamento

A Economia da Educação, disciplina que originalmente balizou os estudos sobre o financiamento do ensino, começou a ter identidade própria a partir dos trabalhos de Schultz e de Becker, na virada dos anos 50 do século passado, com artigos considerados como seminais por muitos economistas, porém suas obras mais conhecidas foram publicadas alguns anos depois (Becker, 1964; Schultz, 1963). Por vários anos o livro de Schultz teve maior impacto entre os não economistas, mas foi Becker quem trouxe mais densidade teórica à disciplina; ambos situavam-se na tradição teórica neoclássica. Com boa dose de simplificação, pode-se dizer que os economistas dessa vertente imaginavam a economia regida pela mão invisível de Adam Smith, tendendo ao equilíbrio – desde que o Estado não interviesse. Como se tal cenário fosse de fato observado, nele geralmente desenvolviam suas teorias e pesquisas empíricas.

O clássico texto de Benson, antes mencionado, situava-se na tendência dominante na economia da educação daquele tempo. No plano internacional, tanto Benson como alguns outros autores da mesma linhagem teórica pautaram boa parte – possivelmente a maioria – dos estudos sobre o financiamento da educação por mais de uma década. Benson, em suas próprias palavras, desejava examinar *os problemas da educação pública que podem ser formulados em termos financeiros ou econômicos*, explorando duas grandes questões. A primeira indagava *como as escolas, operando como uma atividade pública descentralizada* [nos Estados Unidos da América (EUA)], *poderiam obter recursos suficientes para levar a cabo adequadamente suas tarefas*. A segunda preocupava-se com *a eficiência nos gastos, qualquer que fosse o montante de recursos que estivesse disponível para o financiamento das escolas*. Outra ordem de preocupações dizia respeito à *equalização de oportunidades educacionais* (Benson, 1970, p. 3-4, 158).

A proposta de estudos sobre financiamento da educação elaborada por Benson nos anos 60 visivelmente abrangia três perspectivas de análise. Uma, a da receita, isto é, a das fontes ou a da captação dos recursos; a proposta se perguntava então como e onde obter as verbas desejadas ou necessárias para determinados fins. Outra, a dos gastos ou a das despesas; nesta ótica destacava o tema da eficiência, que, na utilização dos recursos, sempre se fez presente na teoria e em estudos empíricos na área da economia em suas diversas vertentes teóricas. A terceira perspectiva era a da equidade; questões relativas a este tema, como as referentes à equalização de oportunidades educacionais, já faziam parte – na época, menor – da agenda do financiamento da educação nos EUA, país que, em larga medida, estabelecia a pauta das pesquisas na área. Na época o tema tinha relevo, consideradas as conhecidas diferenças de qualidade na oferta do ensino obrigatório – advindas em larga medida de desigualdades entre os montantes de recursos destinados às escolas de educação básica (nos EUA), financiadas sobretudo com verbas dos distritos nos quais se situam – e considerado o projeto de uma democracia liberal naquele país.

Havia ainda uma quarta perspectiva, menos visível na síntese acima esboçada. A proposta não pretendia apenas obter respostas que conduzissem a princípios teóricos genericamente aplicáveis; buscava ir mais além, obtendo diretrizes que pudessem ser adotadas por governos estaduais e prefeituras no financiamento da educação. Numa palavra, a proposta desejava que os estudos a serem conduzidos gerassem implicações para a gestão do ensino público. O financiamento da educação nos clássicos do século passado configurava-se como um campo que buscava avançar no plano conceitual, mas também procurava aplicações práticas no âmbito das políticas públicas.

Ao buscar respostas para as questões de sua agenda, o autor ora adotava a lógica da economia neoclássica, ora outra; entendia a economia de seu país como um sistema de preços ou como uma economia de mercado autorregulada. Em tal sistema, a justificativa para o financiamento público do ensino se baseava no princípio de que a educação trazia relevantes benefícios sociais, para além daqueles que eram apropriados privadamente por cada pessoa. Nessa lógica de análise, nem todos os benefícios que a educação gerava para a sociedade seriam adequadamente apropriados pelo dito sistema de preços – como os salários das pessoas;¹ por exemplo, não refletiriam todos os benefícios sociais que a escolaridade traria para o conjunto do corpo social. Isso resultaria em ineficiências ou distorções na destinação de recursos para o ensino por parte da sociedade. Considerando que a educação obrigatória é uma condição da cidadania, justificava-se então a existência de redes públicas de educação básica mantidas pelo Estado.

Diversificação da agenda e novos rumos

Os modelos de análise do financiamento da educação sofreram substantiva diversificação ao longo dos anos, até por conta das fortes

¹ Na ótica neoclássica, o raciocínio subjacente é o de que, numa economia competitiva em equilíbrio, os salários seriam equivalentes à produtividade marginal do trabalhador, ou seja, à sua contribuição ao processo produtivo. Para uma tentativa de contraste entre tal abordagem e outra alternativa, veja-se, por exemplo, Velloso (1995).

críticas que se fizeram à economia neoclássica. Na década de 90 do século passado, a agenda dos estudos sobre financiamento que antes se desenhara manteve suas preocupações com o nível dos recursos necessários, a fim de que um dado sistema de ensino pudesse adequadamente levar a cabo suas tarefas, embora tal questão nunca tivesse sido respondida adequadamente. A agenda manteve também suas indagações quanto à equidade e à eficiência na distribuição dos recursos.

Com o tempo, os enfoques inicialmente limitados do financiamento da educação gradualmente cederam lugar a perspectivas mais amplas. O tratamento da equidade no ensino superior, por exemplo, passou a acolher pelo menos duas abordagens: uma, a adotada nos Estados Unidos, na qual *as principais formas de apoio financeiro para o ensino superior consistem num sistema de dotações e de empréstimos concedidos diretamente aos estudantes, e cujo montante está relacionado (inversamente) à renda familiar*; a outra, adotada na Europa e na maioria das economias emergentes e dos países em desenvolvimento, na qual *o governo central arca com a maioria dos custos da educação pós-secundária, incluída a manutenção dos estudantes, sendo as verbas destinadas às instituições* (Benson, 1995, p. 411).

O desenvolvimento da pesquisa na área viu surgir um subcampo novo e específico: o do financiamento escolar, voltado para o ensino fundamental e médio e, por vezes, para a educação infantil. Valendo-se amplamente de contribuições de outras áreas, como a política da educação e a legislação do ensino, utilizando princípios da economia da educação e das finanças públicas e relacionado à administração da educação, conforme o definia um autor já clássico nesse campo (Levin, 1995, p. 412), o financiamento escolar gradualmente ganhou uma boa dose de autonomia, deixando de ser totalmente cativo da Economia da Educação, disciplina que o impulsionou por um bom tempo. Junto com ele, rumo análogo tomou o financiamento da educação, campo que incluía o anterior e havia tido impulso análogo.

Nessas trajetórias, a do campo mais abrangente e a do campo mais específico, a questão do custo-aluno ganhou destaque nas últimas duas décadas do século passado. Se a questão dos custos por aluno sempre esteve presente nos estudos do financiamento do ensino, em virtude de sua origem na economia da educação, na qual o tema dos custos sempre foi matéria do dia a dia, mais razão haveria para seu destaque em tempos de declínio das receitas públicas.

Naquelas duas décadas, e sobretudo nos anos 80, a redução na taxa de crescimento econômico da maioria das economias do cenário mundial e a queda da renda *per capita* que assolou muitas nações emergentes e em desenvolvimento, contribuíram para diversificar o foco dos estudos sobre financiamento do ensino. Naquela década, a América Latina, então o continente mais endividado do mundo, sofreu fortes pressões de agências financeiras internacionais e de países emprestadores para reduzir os gastos públicos, privatizar empresas públicas e, nas atividades custeadas pelo Estado, encontrar novas fontes de recursos, como mostraram Carnoy e Torres (1992). Estudos diversos indicaram ainda que

as políticas de reestruturação (ou do dito ajuste) levadas a cabo nesses países geralmente resultaram em efetiva redução nos gastos públicos no ensino, com reflexos danosos sobre os salários dos professores e sobre a qualidade da educação.

Na época, agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial (Bird) e, mais tarde, também o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), passaram a ter destacados papéis na formulação da agenda dos estudos e, em certa medida, também das políticas do financiamento. O Bird tornou-se um vigoroso produtor de pesquisas na área; ademais, as cláusulas de condicionalidade estipuladas em seus empréstimos a países em desenvolvimento frequentemente conduziam a políticas muito diversas das que até então vinham sendo adotadas por aquelas nações.² Tanto os estudos realizados pelo Bird como as políticas acordadas nos empréstimos direcionavam-se para a chamada “recuperação de custos” – eufemismo para a cobrança de mensalidades em instituições públicas de ensino – e para medidas análogas, isto é, para a privatização dos serviços educacionais, como bem ilustram as propostas apresentadas num trabalho oficioso elaborado por Psacharopoulos *et al.* (1987) e preparado para o Bird. Nos estudos, invariavelmente conduzidos sob a ótica da economia neoclássica – vez por outra com algumas qualificações –, tiveram destaque temas como equidade, custos da educação, bolsas de estudo e empréstimos a estudantes.

A agenda do Banco Mundial (e do BID) para o financiamento da educação veio a ser parcial e provisoriamente confrontada com uma proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre o mesmo tema, divulgada na segunda metade dos anos 90 do século passado, especialmente no que dizia respeito à educação superior, nível de ensino no qual eram maiores os contrastes entre ambas (Velloso, 2000). O tempo e o jogo político das nações, entretanto, iriam se encarregar de produzir um lamentável aumento de coincidência entre a proposta da Unesco e as dos outros dois organismos internacionais.

O período também testemunhou o surgimento de debates sobre a conexão entre avaliação e financiamento. Na sua origem, tendo fortes – mas não exclusivas – vinculações a políticas de governos neoliberais (ou neoconservadores, como denominados em muitos países do hemisfério norte) e a recomendações de agências financeiras internacionais, tomou corpo o debate sobre as relações entre resultados de avaliações de instituições de ensino e a alocação de recursos públicos, com ênfase na educação superior, mas não apenas neste nível. O tópico da avaliação conectada à alocação de recursos públicos, assim como o tema da privatização, seguramente constituíram-se nas duas principais inovações da agenda dos estudos e das políticas de financiamento da educação nas duas últimas décadas anteriores à virada do século.

Mantendo sua influência sobre a agenda de estudos do financiamento do ensino, o Banco Mundial, em 2005, divulgou documento sobre suas recomendações para o setor educacional e, em 2011, lançou texto que pretendia atualizar suas propostas com vista à próxima década, 2020.

² Para uma análise do caso brasileiro, veja-se, por exemplo, Fonseca (1998).

Um estudo sobre este texto mais recente indica que, do ponto de vista do financiamento da educação, houve alterações em relação às políticas antes recomendadas pelo Banco, mas elas foram pequenas (Verger; Bonal, 2011). Na ótica do financiamento, a principal mudança ocorreu no critério para alocar gastos públicos em educação: antes, baseado nas taxas de retorno (monetário) ao investimento educacional; no documento mais recente, voltado para a construção de “economias do conhecimento”, na qual os gastos dos governos com as universidades teriam papel maior. Apesar de tal mudança, e como bem analisaram Verger e Bonal do ponto de vista do financiamento da educação, a nova proposta, em seu âmago, deu continuidade programática às anteriores, mantendo o papel-chave antes atribuído ao setor privado – inclusive às instituições com fins lucrativos – e continuando com a pretendida relevância dos “mercados educacionais”, nos quais os *vouchers* (adiante discutidos) assumiriam um novo protagonismo.

Durante a última década do século passado e, mais tarde, enquanto o Banco Mundial buscava modernizar suas antigas propostas, delineava-se uma importante inovação quanto às abordagens do financiamento. Com raízes no hemisfério norte, mas com desenvolvimento sobretudo local, particularmente na América Latina, e já plenamente consolidada na virada do século, a economia política do financiamento da educação colocou no centro das análises as políticas do Estado e suas finalidades e resultados. Utilizou como ponto de partida as responsabilidades do Estado para com o financiamento da educação pública, decorrentes do princípio do direito à educação; adotou um destacado critério de análise de resultados, a boa qualidade do ensino que deveria estar disponível para todos. Foi bem-vinda por todos os títulos, embora não contasse com a alavanca dos recursos que estavam à mão de vertentes tradicionais.

Na nova abordagem da economia política do financiamento, a atuação do Estado na educação – em especial no ensino público – passou a ser tema privilegiado. Além disso, as análises do financiamento passaram a se situar na discussão de um projeto para uma sociedade democrática.

Durante a primeira década do novo século, o cenário da agenda do financiamento no plano internacional já não se configurava exatamente como o do final do século anterior. Várias das tendências pregressas permaneciam, mas agora sofriam a influência de um pretendido *aggiornamento* da agenda do Banco Mundial – que, como sempre, caminhava no sentido de privilegiar o setor privado e de privatizar o ensino público –, acomodavam a minoritária participação da economia política do financiamento e continuavam valorizando a avaliação conectada à destinação de recursos.

A novidade do século 21 foi o surgimento de estudos sobre o financiamento de dois tipos de experiências de privatização do ensino, iniciadas na década anterior nos Estados Unidos da América (EUA): a criação do vale-educação (*vouchers*) e de um novo tipo de instituição na educação básica, que não seria pública nem privada – as escolas por contrato com organizações não governamentais ou mesmo com entidades privadas (*charter schools*).

O vale-educação teve sua origem nas propostas de Milton Friedman, que vieram à luz há exatamente meio século, quando da publicação de um de seus livros em 1962 (e traduzido no Brasil bem depois), uma profissão de fé nas virtudes do capitalismo como instrumento da liberdade humana (Friedman, 1977). O vale-educação, como seu próprio nome sugere, se assemelha, digamos, a um vale-refeição ou vale-transporte. Com ele, que é fornecido pelo poder público a famílias com crianças e jovens em idade escolar, os pais poderiam pagar matrícula e anuidade para seus filhos em escolas privadas (Levin, 2002). Foi implantado em várias cidades de diversos Estados daquele país, assim como foram as escolas por contrato (não necessariamente nas mesmas cidades e Estados).

Estas, as escolas por contrato, têm seus custos cobertos pelo poder público, mas não se submetem às mesmas regras que regem a contratação de professores e a gestão das escolas públicas. Criadas com base na presunção de que a gestão privada (ou não estatal) das escolas seria mais eficiente que a gestão pública, a evidência disponível em estudos conduzidos em mais de uma dúzia de sistemas escolares norte-americanos não sustentou tal suposição; ao contrário, indicou que a média do desempenho dos alunos das escolas por contrato em geral é inferior à média do desempenho dos estudantes das escolas públicas (Carnoy *et al.*, 2005). Além disso, recente estudo naquele país, com dados para 40 Estados, constatou que a matrícula das escolas-charter apresentava “frações desproporcionalmente elevadas de estudantes negros quando comparadas a outras escolas públicas” e, de modo análogo, mas no sentido inverso, “frações extremamente baixas de estudantes brancos” (Frankenberg; Siegel-Hawley; Wang, 2011, p. 18-19), assim contribuindo para isolar os alunos conforme sua raça e classe social.

Estudos sobre o financiamento da educação na Rbep

Uma vez esboçada, em largos traços, a evolução do temário dos estudos do financiamento da educação no panorama internacional, interessa agora indagar como se configuram os artigos publicados na *Rbep* no período analisado.

Convém inicialmente identificar o perfil profissional dos autores dos 13 textos sobre financiamento da educação publicados na Revista no período estudado. Constatou-se que a grande maioria é de docentes da educação superior (nove autores); um artigo é de docente em coautoria com mestrandos, dois trabalhos são de doutorandos e um é de profissional não docente. A alta concentração de trabalhos de autoria de docentes da educação superior não causa estranheza, pois o prestígio de que desfruta a Revista, refletido em sua elevada classificação no Qualis de periódicos da área da educação, significa que é intensa a competição na submissão de trabalhos para eventual publicação; assim, os submetidos por pesquisadores em formação, que ainda não concluíram seu doutorado, têm chances bem menores de aceitação. De outra parte, a não exclusividade de artigos

de docentes do ensino superior também é positiva, sugerindo que bons textos de doutorandos ou de profissionais da área têm acesso à Revista.

Outro aspecto de interesse diz respeito à conexão dos artigos com teses e dissertações. Um dos trabalhos está baseado em dissertação de mestrado, conforme explicita seu autor. Nos dois trabalhos de autoria de doutorandos não há indicação específica de que estejam relacionados a suas teses, mas, a julgar pela experiência brasileira da pós-graduação em Educação, é provável que a origem dos artigos resida em suas pesquisas de doutorado.

Prosseguindo com a caracterização dos trabalhos publicados no período, discutem-se os tipos de recorte dos objetos de estudo e, depois, os temas transversais que os marcaram. Na última parte contextualizam-se temas de artigos publicados há mais de uma década. A identificação dos recortes e temas transversais naturalmente dependeu do olhar do autor do presente trabalho e pretendeu, sempre que cabível, situá-los na agenda de pesquisas do financiamento no plano internacional.

No presente texto, a expressão “recortes do estudo” refere-se aos níveis de ensino e às esferas de governo que demarcaram os objetos de estudo nos artigos da *Rbep*. A expressão “temas transversais” diz respeito a assuntos, questões ou problemas que atravessam todos os níveis de ensino ou todas as esferas de governo. Na identificação dos recortes e dos temas transversais consideraram-se, em cada artigo, os principais focos da análise.

Recortes

Nos 13 artigos examinados, em seis deles – quase a metade – o foco principal da análise ora esteve voltado para o sistema de ensino público como um todo, dispensando qualquer recorte por nível educacional, ora para o conjunto dos níveis de ensino, tratando de cada um deles mas sem recortar o objeto de estudo em um nível específico (Almeida, 2001; Castro, 1998a; Davies, 2008; Jesus, 2007; Pinto *et al.*, 2001; Sena, 2002). Nos demais trabalhos foram efetuados recortes por nível de ensino. O recorte de maior frequência foi o da educação básica – compreendendo desde a educação infantil até o ensino médio –, com três artigos publicados (Castro, 1998b; Davies, 1999, 2008; Parente, 2006). Por fim vieram os recortes por níveis de ensino específicos, com um texto cada um: educação infantil; instrução elementar (no Império); ensino médio (respectivamente, Carnielli, 2000; Gomes *et al.*, 2010; Merchede, 1998). Não se registrou um único estudo especificamente sobre o financiamento da educação superior, uma lacuna importante.

De modo análogo ao que ocorreu com os níveis de ensino, porém com intensidade ainda maior, predominou a ausência de recortes por esfera de governo. Oito dos 13 artigos examinados – bem mais da metade – tratou de questões do financiamento no conjunto das esferas de governo (Almeida, 2001; Castro, 1998a, 1998b; Davies, 2008; Jesus, 2007; Parente,

2006; Pinto *et al.*, 2001; Sena, 2002) – União, Estados e municípios – ou, quando discutia o financiamento numa delas, fazia o mesmo com respeito às outras duas. Em seguida vieram os trabalhos que enfocaram questões do financiamento no plano das unidades federadas, mas não na esfera estadual propriamente dita, pois dois deles se referiam tanto a escolas públicas como a escolas particulares selecionadas no Distrito Federal (Gomes *et al.*, 2010; Merchede, 1998), e um tratava de recursos públicos propriamente na esfera estadual (Davies, 1999). Um trabalho tratou das esferas estadual e municipal (Davies, 2007), um único artigo incluiu a esfera federal (governo central) e os Estados (províncias, ao tempo do Império) (Carnielli, 2000) e nenhum se dedicou exclusivamente à União ou aos municípios.

No cenário internacional, o principal objeto de análise nos estudos conduzidos têm sido os recursos públicos, sem que isso indique necessariamente uma preferência dos pesquisadores pelo setor público; antes, isso decorre do fato de que, na educação básica, este setor comanda fatia muito maior de recursos para o ensino que o setor privado; no nível superior, exceto em países onde o ensino privado é dominante e movimenta um largo montante de recursos, o setor público também detém a maior fatia das verbas aplicadas. Ademais, dados sobre as receitas e os gastos públicos aplicados na educação devem estar ao alcance do público e dos pesquisadores, mas não do setor privado. O sucesso parcial da ingente insistência da proposta – e do poder dos recursos para empréstimos – de agências como o Banco Mundial, inserindo na agenda do financiamento estudos sobre a educação privada, não logrou alterar substantivamente o panorama. A única mudança digna de nota ocorreu no cenário norte-americano, no qual, desde a década passada, alguns estudos sobre financiamento se voltaram para temas como o vale-educação e as escolas por contrato; desses temas são ilustrativos os já mencionados estudos de Levin (2002), de Carnoy *et al.* (2005) e de Frankenberg, Siegel-Hawley e Wang (2011).

As pesquisas sobre financiamento publicadas na *Rbep* nos últimos três lustros em geral não se mostraram particularmente sensíveis àquela agenda de agências internacionais, mantendo as verbas públicas como seu objeto de análise quase exclusivo. Temas referentes a recursos privados foram abordados em apenas dois estudos; um deles analisava duas escolas de educação infantil, e o outro, duas escolas de ensino médio no Distrito Federal (Merchede, 1998; Gomes *et al.*, 2010, respectivamente).

Nesse cenário, em boa parte – quase metade – das pesquisas publicadas na *Rbep* e que tinham o setor público como objeto de estudo, a responsabilidade do Estado pelo ensino público e a necessidade de sua valorização foi usualmente tomada como dado do problema examinado e não como uma questão a ser discutida. Esse tipo de perspectiva, ora adotada explicitamente pelos autores, ora subjacente ao texto, faz parte do olhar daquela economia política do financiamento antes aludida.

Em pesquisas sobre financiamento da educação, o ângulo de exame dos recursos pode ser o das receitas – vale dizer o das fontes ou da

captação – ou o das despesas – vale dizer o dos gastos ou da aplicação –, ou, ainda, o de ambas as perspectivas. A ótica das despesas sempre foi largamente dominante no plano internacional, porém, a partir da última década do século passado, sem perder preeminência, cedeu algum espaço a estudos sobre novas fontes de recursos – em virtude da crise fiscal, que teve seu maior impacto nos anos 80, e, em parte, também como reflexo do progressivo destaque obtido pela agenda das agências internacionais de financiamento, em tempos de crescente projeção de políticas sociais lastreadas em ideias neoliberais.

Entre os trabalhos publicados na *Rbep*, a grande maioria enfatizou a ótica das despesas (ou dos gastos) ou discutiu o financiamento exclusivamente nessa perspectiva. Sete dos 13 artigos trataram de gastos públicos em educação, em seu sentido estrito, isto é, discutiram dados sobre despesas públicas no setor educacional. Incluindo custos públicos e privados da educação na categoria das despesas, como de fato merecem ser incluídos, chega-se a nove trabalhos. Um dos artigos restantes abordou o formato da assistência financeira do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação a programas e projetos educacionais de governos estaduais e municipais, e, embora não discutisse níveis de gastos, seu foco no formato da assistência financeira permite classificá-lo como um estudo do lado da despesa. Dos três artigos que não tiveram seu principal foco em questões do lado dos gastos, dois trataram tanto de despesas quanto de receitas e um abordou questões do financiamento, sobretudo pelo lado da receita.

Temas transversais

No cenário internacional dos estudos sobre financiamento da educação, duas questões transversais em geral têm relevo: a da equidade e a da eficiência. No conjunto dos estudos veiculados na *Rbep*, esses dois temas transversais não tiveram presença muito marcante. Foram identificados três artigos que trataram de aspectos do tema da equidade como dimensões centrais do estudo, geralmente pela ótica das desigualdades ou disparidades regionais, e apenas um que abordou aspectos do tema da eficiência.

No primeiro grupo de trabalhos, referente a aspectos do tema equidade, o artigo de Castro (1998b), que tratou do gasto público em educação básica, discutiu as disparidades regionais, estaduais e municipais quanto à educação de 0 a 6 anos, ao ensino fundamental e ao ensino médio. Seus dados de natureza macro (referentes a 1995), agregados nos planos regional, estadual e municipal, revelaram que a despesa média por aluno no Sudeste era o triplo da despesa análoga no Norte e no Nordeste; de modo semelhante e no mesmo nível de ensino, o gasto médio por aluno nos Estados mais ricos e nos mais pobres diferia aproximadamente pela mesma ordem de grandeza. Redigido apenas pouco tempo depois que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

e de Valorização do Magistério (Fundef) havia começado a funcionar, e ainda sem informações consolidadas sobre seus efeitos, o autor manifestava a esperança de que o Fundo viesse a contribuir para a redução das disparidades constatadas no ensino fundamental.

Cerca de dez anos mais tarde, aspectos do tema da equidade voltavam às páginas da Revista como um dos focos centrais da análise de Davies (2008), que também se valeu de dados de natureza macro. Seu trabalho versou sobre fragilidades e incoerências do salário-educação, sobretudo tendo em vista seu uso no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e, nesse contexto, discutiu desigualdades tributárias. O autor mostrou que uma fragilidade da nova sistemática do salário-educação era a de não ter corrigido *as desigualdades tributárias entre regiões, estados e municípios, uma vez que os 60% [das novas] cotas estaduais/municipais são devolvidos às unidades federadas onde foram arrecadados*, beneficiando assim aquelas que têm economia formal (carteira assinada) relativamente mais desenvolvida (Davies, 2008, p. 450-451). Uma das consequências disso, para além da permanência das desigualdades tributárias, é a de que as diferenças nos valores do salário-educação por matrícula na educação básica, entre os Estados, em vez de diminuir, como é o proclamado propósito do Fundeb, aumentaram vigorosamente. Os dados do autor permitem estimar que esse valor, na média para o Distrito Federal e São Paulo, é 16 vezes maior que a média para Maranhão e Piauí.

O terceiro trabalho do primeiro grupo, publicado em 2010, tratou do tema da desigualdade social associada ao reforço escolar e a seus gastos, numa pesquisa exploratória em duas escolas de ensino médio em Brasília, uma pública e outra particular. Ao contrário dos dois textos anteriores, esse artigo se valeu de microdados referentes a alunos dessas duas escolas e às suas famílias. O estudo mostrou que as despesas anuais com reforço escolar dos alunos da escola pública alcançou montante equivalente ao estimado pelo Fundeb para o aluno do ensino médio público urbano do Distrito Federal. Na escola particular, os gastos anuais dos estudantes atingiram quase o triplo do referido montante. Nas palavras de Gomes *et al.* (2010, p. 65), a baixa qualidade e o fracasso escolar, que remetem às aulas de reforço e respectivo material didático, *têm efeitos tão mais perversos quanto menor é a renda familiar*.

Um único trabalho abordou questões referentes à eficiência pelo lado das despesas; nas implicações dos resultados obtidos, tratou ainda aspectos da equidade. Valendo-se também de microdados como o trabalho de Gomes *et al.*, o de Merchede (1998) examinou os custos da educação infantil em duas instituições do Distrito Federal. Na primeira, constatou a existência de capacidade ociosa, pois, conforme a direção do estabelecimento, este poderia atender ao triplo do contingente de crianças que o frequentavam, o que tinha reflexos negativos sobre os custos fixos. Ademais, quando foram comparados os respectivos custos com as mensalidades cobradas por instituições particulares, o autor verificou que havia ineficiência no emprego dos recursos. Na segunda instituição, que oferecia

serviços mais modestos, conforme o autor, o desempenho mostrou-se de certa forma mais eficiente, considerada a relação entre custo e mensalidades nos estabelecimentos privados, o que o levou a concluir que esta, atendendo a famílias de baixa renda e sendo gratuita, oferecia maior contribuição para a equidade social do que a primeira.

Nos artigos publicados na *Rbep* sobressaiu outro tema transversal, o da vinculação constitucional de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), que diz respeito às três esferas de governo e a todos os níveis educacionais. Este é um tema da maior relevância e tipicamente nacional, pois tal vinculação não costuma ser a norma em países cientificamente centrais.

Sob diversas perspectivas, o tema foi o foco central de quatro dos estudos publicados – quase 1/3 do total –, incluindo um artigo que abordou os debates antes da e durante a Assembleia Constituinte de 1933/1934 e o papel dos Pioneiros da Educação Nova em torno da ideia da “manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos” (Jesus, 2007), conceito e nomenclatura adotados na Constituição Federal de 1934. Apesar de reveses sofridos em décadas posteriores, em tempos de autoritarismo, a vinculação iniciou seu pleno reingresso na Constituição Federal com a Emenda Constitucional nº 24/83, a chamada Emenda Calmon. Incorporada na Carta Magna de 1988, a vinculação veio a integrar um quadro normativo amplo, que, além dos dispositivos da Constituição Federal, incluiu diplomas infraconstitucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, além dos ordenamentos contidos nas constituições estaduais, nas leis orgânicas dos municípios e em normas correlatas.

Outro dos quatro artigos referidos, o trabalho de Sena (2002), traçou o percurso histórico da vinculação desde a Emenda Calmon; revelou que a União vinha cumprindo o mandamento constitucional, aplicando em MDE o devido percentual mínimo de impostos, ao contrário do que ocorrera anos antes, como mostrara Velloso (1990). Ecoando preocupações de pesquisadores na área, como as de Pinto *et al.* (2001), tratou da redução da base de cálculo dos recursos vinculados da União em virtude de cortes determinados pelo Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), mais tarde sucedido pela Desvinculação de Receitas da União (DRU), sempre entendendo que a *vinculação de recursos para a educação é uma decorrência lógica* do princípio de que esta é *um direito do cidadão e responsabilidade do Estado* (Sena, 2002, p. 17). Com efeito, a vinculação de recursos para a MDE tem provido estabilidade de financiamento do ensino bem maior do que antes de sua existência, contribuindo ao longo dos anos para aumentar as chances de oferta de uma educação pública de boa qualidade para todos, exigência da cidadania.

Os outros dois artigos cujo foco principal foi a MDE tiveram a autoria de Davies (1999, 2007). Em seu trabalho mais antigo, à vista de graves falhas técnicas nos pareceres do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro quanto às aplicações em MDE, num período de aproximadamente dez anos, Davies arguiu a necessidade de um maior controle social

sobre tais gastos. Ao final de sua análise, apontou para a relevância da comparação entre receitas e despesas em MDE em estudos futuros, o que permitirá detectar irregularidades na aplicação das verbas. De fato, com tal comparação o autor identificou irregularidades nas contas de várias prefeituras do Estado do Rio de Janeiro. Em seu trabalho mais recente, e que teve como objeto de estudo as aplicações em MDE no (antigo) Estado de Mato Grosso, Davies verificou que o Tribunal de Contas aceitou o demonstrativo contábil do governo estadual, que incluiu, no percentual mínimo de despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino, gastos que não podiam ser assim contabilizados, pois não eram oriundos de impostos – como aplicações efetuadas com recursos do salário-educação, que é uma contribuição social. Constatou ainda uma aberração conceitual em alguns pareceres do mesmo tribunal: nestes, considerou que o imposto de renda pago pelos servidores estaduais e municipais *não* deveria ser considerado como imposto para fins do cálculo dos recursos vinculados à MDE.

Contextualizando artigos

Há algumas décadas, os trabalhos sobre financiamento da educação no País frequentemente refletiam as dificuldades de acesso a informações e as limitações existentes nos parcos dados então disponíveis sobre sistemas de ensino, particularmente no plano nacional. Na década de 80, o livro de José Carlos de Araújo Melchior sobre o financiamento da educação brasileira (Melchior, 1987), por exemplo, que naquele tempo era a única obra de envergadura disponível sobre o tema, muita vez lançava mão de dados divulgados vários anos antes da redação do texto, não porque fossem importantes para a construção de séries históricas, mas porque eram os únicos disponíveis. Pesquisar sobre o financiamento da educação, naquela época, consistia num verdadeiro garimpo de informações.

No ano seguinte ao da publicação daquela obra de Melchior, o autor do presente texto era convidado, como especialista, para prestar depoimento a uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que havia sido instituída em 1988 na Câmara dos Deputados para apurar o cumprimento da Emenda Constitucional nº 24/83, conhecida como Emenda Calmon, segundo a qual a União deveria aplicar pelo menos 13% de sua receita de impostos para MDE. Apesar dos esforços envidados pelo autor, e das cartas de recomendação emitidas em seu favor pela referida comissão, não foi possível conseguir informações sobre a receita de impostos da União, embora tivessem sido obtidos dados minuciosos e suficientes quanto aos vários tipos de despesas em educação, permitindo identificar aproximadamente quais se enquadrariam no conceito de MDE (Velloso, 1990). A falta de informações sobre impostos foi superada, inesperadamente, quando um representante de órgão de governo, ao apresentar seu depoimento à CPI, enfim cientificou-a quanto à receita de impostos da União sobre a qual deveria incidir a vinculação dos 13% para manutenção e desenvolvimento do ensino.

É nesse contexto de algumas décadas atrás, das referidas dificuldades de obtenção de informações sobre o financiamento do ensino e das mencionadas limitações da magra disponibilidade de macrodados no plano nacional, que se deve adequadamente situar dois textos publicados na *Rbep*, um no final dos anos 90 e outro no início da década passada.

Um artigo de Jorge Abrahão de Castro, veiculado na Revista em 1998, utilizando informações sobre diversos aspectos do financiamento da educação no País, é bem ilustrativo de seu tempo. Seu breve texto sobre federalismo e educação, pleno de tabelas e gráficos com dados até então desconhecidos, sistematizados no âmbito do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), foi incluído na seção Estatística e não na seção Estudos da *Rbep* (ou noutra, análoga). Ele revelou como as disposições legais sobre a repartição de responsabilidades quanto ao financiamento da educação se refletiam no gasto público na área em 1995, nas três esferas de governo, e mostrou que a educação era um componente da maior importância nos gastos sociais, particularmente nas esferas estadual e municipal, constituindo-se assim num dos *pilares da proteção social brasileira* (Castro, 1998a, p. 99). Sua discussão indicou ainda que as transferências negociadas aos Estados e municípios tinham pouco peso nas despesas, situando-se num reduzido espaço de negociações políticas das verbas.

O trabalho de Almeida (2001), veiculado três anos depois do artigo de Castro, também é reflexo dos tempos de parcas e imprecisas informações sobre receitas e despesas públicas em educação. Tal como o texto de Castro, foi igualmente situado na seção Estatística da *Rbep*, na qual ocupou 61 páginas, sendo que mais de $\frac{3}{4}$ delas continham apenas tabelas, certamente destinadas a consultas de especialistas que buscassem vencer a barreira da escassez de dados sobre o financiamento do ensino no País.

Versando sobre os gastos com educação entre 1994 e 1999, o trabalho apresentou variadas e minuciosas séries históricas da despesa por aluno, por nível de ensino, por Estado e por região; também por dependência administrativa, nível de ensino e por Estado, entre outras desagregações. O autor mostrou que havia ocorrido um notável crescimento dos gastos com o ensino fundamental, principalmente na esfera municipal, já um reflexo do recém-criado Fundef; revelou ainda que os gastos públicos em educação no País correspondiam a 4,3% do PIB, valor inferior aos 4,5% da Argentina e bem menor que a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com 5,2%.

Vale notar que o autor, ao tratar da origem de seus dados, informava que eles haviam sido obtidos “a partir de uma metodologia desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)” (Almeida, 2001, p. 137, *passim*). A referência do autor a uma “metodologia do Ipea”, um conjunto de procedimentos para a obtenção e consolidação de dados – comparáveis ao longo de um período – sobre receitas e despesas públicas na área social, inclusive na educação, é bem um testemunho típico de seu tempo nas pesquisas sobre financiamento da educação. Hoje, a dita “metodologia do Ipea”, de grande relevância nos anos 90, desde então

continuadamente aperfeiçoada e que continua gerando informações de qualidade, já nem chega a ser um lugar comum. Muitos dos dados analisados por Castro e por Almeida nos anos 90 hoje estão acessíveis mediante um simples clicar de botões virtuais na internet.

Nota final

Os artigos sobre o financiamento da educação publicados na Revista nos últimos 15 anos abrangeram um largo espectro de temas na área do financiamento do ensino. A *Rbep* se mostrou, assim, um periódico de consulta ou leitura indispensável nessa área. Nesses textos, os sistemas públicos de ensino, analisados principalmente pelo lado das despesas, sobressaíram entre todos os demais objetos de estudo. Além dessa tônica, os trabalhos também estiveram em consonância com outros tópicos da agenda de pesquisas do financiamento no plano internacional.

Verificou-se ainda que a maioria dos trabalhos havia discutido questões do financiamento considerando o conjunto das esferas de governo – União, Estados e municípios – e o conjunto dos níveis de ensino. Alguns trabalhos trataram de níveis de ensino específicos, mas o financiamento da educação superior revelou-se a grande lacuna entre os objetos de estudo escolhidos pelos autores.

Entre temas que dizem respeito a todos os níveis de ensino e a todas as esferas de governo, destacou-se a vinculação constitucional de verbas para manutenção e desenvolvimento do ensino, tópico com características tipicamente nacionais e que não se refere à agenda de pesquisas no plano internacional. Essa vinculação recebeu a devida atenção nos artigos publicados, sendo tratada sob diversos aspectos.

Temas relativos à eficiência e à equidade, que igualmente dizem respeito a todos os níveis de ensino e a todas as esferas de governo, não foram bem contemplados nos artigos da *Rbep*, comparativamente à agenda internacional de pesquisas na área. Considere-se que a eficiência na aplicação das verbas públicas é um imperativo de ordem política e ética, pois recursos públicos pertencem a toda a população. Considere-se ainda que questões de equidade, situadas no plano da justiça social, requerem indispensável discussão na permanente construção de um renovado projeto de democracia para o País.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, I. C. Gastos com educação no período de 1994 a 1999. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 137-198, jan./dez. 2001.

BECKER, G. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press, 1964.

BELFIELD, C.; LEVIN, H. *Education privatization: causes, consequences and planning implications*. Paris: IIEP/Unesco, 2002.

BENSON, C. *The economics of public education*. 2. ed. Boston: Houghton Mifflin, 1970.

_____. Educational financing. In: CARNOY, M. (Org.). *International encyclopedia of economics of education*. 2. ed. New York: Pergamon Press/Elsevier Science, 1995. p. 408-412.

CARNIELLI, B. L. O dispêndio com a instrução elementar no Império. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 26-39, jan./abr. 2000.

CARNOY, M.; TORRES, C. *Structural change and structural adjustment: a case study of Costa Rica*. Paris: Bureau for the Coordination of Operational Activities, Unesco, 1992.

CARNOY, M. *et al.* *The charter school dust-up: examining the evidence on enrollment and achievement*. Washington, D.C.; New York: Economic Policy Institute, Teachers College Press, 2005.

CASTRO, J. A. Federalismo e gasto público com educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 92-100, maio/ago. 1998a.

_____. Gasto público com a educação básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 135-147, set./dez. 1998b.

DAVIES, N. Tribunal de Contas: faz as contas ou faz-de-conta na avaliação dos gastos governamentais com educação? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 19-27, jan./abr. 1999.

_____. Aplicação dos recursos vinculados à educação: as verificações do Tribunal de Contas de Mato Grosso. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 345-362, maio/ago. 2007.

_____. O salário-educação: fragilidades e incoerências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25/4/12.

FRANKENBERG, E.; SIEGEL-HAWLEY, G; WANG, J. Choice without equity: Charter school segregation. *Educational Policy Analysis Archives*, Phoenix, v. 19, n. 1, jan. 2011. Disponível em <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/779>>. Acesso em: 26/04/2012.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Arte Nova, 1977.

GOMES, C. *et al.* Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 55-74, jan./abr. 2010.

JESUS, W. O "problema nacional": a história de uma emenda que transformou o financiamento da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez. 2007.

LEVIN, H. School finance. In: CARNOY, M. (Org.). *International encyclopedia of economics of education*. 2. ed. New York: Pergamon Press/Elsevier Science, 1995. p. 412-419.

_____. A Comprehensive framework for evaluating educational vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Thousand Oaks, CA, v. 24, n. 3, p. 159-174, Fall 2002.

MELCHIOR, J. C. *O financiamento da educação no Brasil*. São Paulo: EPU, 1987.

MERCHEDE, A. Custos da educação infantil: o caso de duas instituições do Distrito Federal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 30-47, maio/ago. 1998.

PARENTE, C. D. Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 215, p. 19-28, jan./abr. 2006.

PINTO, J. M. *et. al.* Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-136, jan./dez. 2001.

PSACHAROPOULOS, G. *et al.* *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1987.

SCHULTZ, T. *The economic value of education*. New York: Columbia University Press, 1963.

SENA, P. A União e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 7-22, jan./dez. 2002.

VELLOSO, J. A Emenda Calmon e os recursos da União. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 20-39, ago. 1990.

_____. Income distribution and education. In: CARNOY, M. (Org.). *International encyclopedia of economics of education*. 2. ed. New York: Pergamon Press/Elsevier Science, 1995. p. 230-235.

_____. Universidade na América Latina: rumos do financiamento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 39-66, jul. 2000.

_____. Pesquisas no País sobre o financiamento da educação: onde estamos? In: WHITTMAN, L.; GRACINDO, R. V. (Orgs.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: Anpae; Campinas: Autores Associados, 2001. p. 109-132.

VERGER, A.; BONAL, X. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "aprendizaje para todos". *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-932, out./dez. 2011.

Jacques Velloso, doutor em Educação pela Stanford University, é professor emérito da Universidade de Brasília (UnB) e pesquisador colaborador da Faculdade de Educação dessa instituição.

jacques.velloso@terra.com.br

Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010

Sandra M. Zákia L. Sousa

Resumo

Tendo como referência 22 artigos que tratam do tema avaliação educacional, publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* no período de 1998 a 2010, destaca as características dessas produções e identifica focos privilegiados pelos autores no tratamento do tema. Evidencia a diversidade de abordagens, objeto dos artigos, no entanto, constata recorrência das que dizem respeito às iniciativas de avaliação do governo federal direcionadas à educação básica ou ao ensino superior, sendo parte dessa produção de autoria de profissionais que ocupavam, à época de sua publicação, funções na estrutura organizacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ou atuavam como assessores na referida instituição. Ao realçar contribuições propiciadas pela Revista para estudo do tema avaliação educacional, o texto alerta para a oportunidade de o periódico vir a induzir a divulgação de artigos que abarquem diferentes referenciais analíticos.

Palavras-chave: avaliação educacional; avaliação da educação básica; avaliação do ensino superior.

Abstract

Educational evaluation: how the theme was treated at Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) between 1998 and 2010

Taking as reference twenty-two articles dealing with the issue of educational assessment, published in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) in the period of 1998 to 2010, this paper highlights features of these productions released by Rbep. It also identifies outbreaks privileged by the authors in dealing with the topic. This paper emphasizes the diversity of approaches that was the subject of those articles. However, it also finds the recurrence of those addressing evaluation initiatives from federal government, directed to basic education or to higher education, with part of this production being written by professionals that, at the time of their publication, held positions in the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep’s organizational structure or acted as advisors in that institution. By highlighting contributions offered by the journal for educational evaluation studies, the article alerts to the opportunity to Rbep to induce regular dissemination of articles covering different analytical frameworks.

Keywords: educational assessment; basic education evaluation; higher-education evaluation.

No artigo em que apresenta uma retrospectiva da trajetória da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* em paralelo com a história do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)¹ desde sua fundação, em 1938, até 2002, Rothen (2005) afirma que é possível reconstruir essa história a partir de uma análise do que vem sendo publicado na Revista desde seu primeiro número, editado em 1944. A interpretação do autor decorre do reconhecimento de que, por meio da *Rbep*, o Inep divulga sua produção e as concepções de educação julgadas pertinentes, marcadas por diferentes finalidades e funções por ele assumidas desde sua criação.

Essa constatação pode explicar ter sido o tema avaliação educacional destacado como um dos mais tratados nesses últimos 13 anos de publicação da Revista, pois, a partir da segunda metade da década de 1990, o Inep se constituiu essencialmente como agência nacional de avaliação educacional. No entanto, 22 artigos² publicados no período de 1998 a 2010 é um número reduzido, se considerarmos a centralidade que a avaliação passa a ocupar nesse período nas políticas educacionais, induzindo a produção de estudos que se voltaram a diversas facetas da avaliação educacional e para os diferentes níveis de ensino.

¹ Pela Lei nº 10.269, de 29 de agosto de 2001, passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

² O levantamento dos artigos sobre o tema avaliação educacional, publicados na *Rbep*, foi realizado por Tânia Maria Castro, editora executiva da Revista.

Além disso, há que se considerar que a Revista manteve nesse período, por sete anos, uma seção específica intitulada Avaliação Educacional – daí o entendimento de que esse número de artigos parece indicar a pouca adesão à Revista, por parte de estudiosos do tema, no sentido de reconhecê-la como um espaço para divulgação de estudos e pesquisas. Ou seja, do número 191, de janeiro/abril de 1998, ao número 212, de janeiro/abril de 2005, período em que a *Rbep* mantinha a seção temática, 14 artigos foram identificados, sendo sete deles de autoria de profissionais que, à época de sua publicação, ocupavam funções na estrutura organizacional do Inep ou nele atuavam como assessores. A difusão desses artigos pode ser interpretada na perspectiva indicada por Rothen (2005), ou seja, como expressão de finalidades e funções assumidas pelo Inep enquanto órgão formulador e implementador de iniciativas de avaliação educacional no País, que, por meio de profissionais a ele vinculados, divulga concepções e iniciativas de avaliação julgadas pertinentes.

É ao conjunto dos 22 artigos que se volta o presente texto, cujo propósito é caracterizar o que se privilegiou divulgar, por meio da Revista, acerca do tema. Procedeu-se a um mapeamento dessa produção e ao destaque de vertentes e ênfases presentes nos conteúdos abordados nos artigos. Essas informações são apresentadas em três seções, que tratam, respectivamente: da indicação temporal e origem autoral dos artigos, cotejando-a com as finalidades do Inep enquanto agência de avaliação; da menção aos focos privilegiados pelos autores no tratamento do tema; e, por fim, das contribuições que vêm sendo propiciadas pela Revista para estudo do tema avaliação educacional, alertando-se para a oportunidade de indução de divulgação de artigos que abarquem diferentes referenciais analíticos.

Mapeamento da produção

A distribuição temporal dos 22 artigos publicados entre os anos de 1998 e 2010 indica concentração nos três primeiros e nos três últimos anos do período, conforme dados apresentados na Tabela 1, e evidencia a não regularidade da presença do tema na Revista.

Tabela 1 – Distribuição dos Artigos Produzidos no Período de 1998 a 2010

1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
3	4	4	0	0	2	1	0	1	0	1	3	3

A relação dos artigos apresentada no Quadro 1 (Anexo), com dados de identificação, evidencia que nove deles (41%) são de autoria de profissionais que ocupavam, à época de sua publicação, funções na estrutura organizacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ou nele atuavam como assessores. São autores que têm a maior parte de suas publicações (78%) divulgadas na *Rbep* até o ano de 2004. Os dados da Tabela 2 indicam, em relação ao número de artigos publicados no período em estudo, quantos têm seus autores com vínculo direto ou indireto com o Inep.

Tabela 2 – Distribuição dos Artigos Produzidos no Período de 1998 a 2010, com Indicação do Número daqueles cujos Autores Mantinham Vínculo com o Inep

Ano	Número de Artigos	
	Total	Artigos de Autores Vinculados ao Inep
1998	3	3
1999	4	0
2000	4	2
2001	0	0
2002	0	0
2003	2	1
2004	1	1
2005	0	0
2006	1	0
2007	0	0
2008	1	0
2009	3	1
2010	3	1

Para se compreender o realce aqui registrado é oportuna uma menção à natureza do Instituto, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, pois desde a Lei nº 9.448/97 (Brasil, 1997) ele passa a se constituir em centro especializado em avaliação e informação educacional.³ Entre suas atribuições têm-se a de planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País, e a de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais.

Talvez o fato de a *Rbep* ser editada pelo Inep explique não só a vinculação institucional de muitos dos autores, mas também a constatação de que vários artigos, com diferentes enfoques, tomam como objeto de análise iniciativas do governo federal quanto à avaliação da educação básica ou do ensino superior. Por exemplo, no caso da educação básica, há cinco artigos que tratam do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e, no caso do ensino superior, há quatro artigos que fazem referência ao Exame Nacional de Cursos (ENC), ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Uma aproximação com as abordagens do tema avaliação educacional que permeiam o conjunto dos artigos demanda uma leitura mais detida de seus conteúdos, daí a opção por apresentar, no próximo subitem, os principais aspectos por eles focalizados.

³ Freitas (2007), ao apresentar as mudanças pelas quais passou este órgão desde a sua criação, mostra o caminho pelo qual se chegou à conjugação de medida, avaliação e informação na regulação da educação básica brasileira.

Focos privilegiados pelos autores no tratamento do tema

Nesta seção, a intenção é apresentar ao leitor uma visão sucinta de cada um dos artigos publicados segundo a sequência temporal de sua divulgação, a partir de dois agrupamentos: os que têm em sua autoria profissionais ligados direta ou indiretamente ao Inep e os de autores que não apresentem esse vínculo. Para referência aos textos, utiliza-se o número de sua indicação constante no Quadro 1 (Anexo).

Artigos de autoria de profissionais ligados direta ou indiretamente ao Inep

Segue-se sucinta referência aos nove artigos de autores do primeiro grupo, que busca realçar os eixos organizadores das considerações divulgadas.

Os textos 1 e 2 (Quadro 1, Anexo) tratam de apresentar iniciativas de avaliação implementadas pelo governo federal em relação à educação básica e ao ensino superior em 1988, respectivamente o Saeb e o ENC. São artigos que cumprem propósitos de situar a origem dessas avaliações, com destaque para o papel que delas se espera: contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Descrevem, ainda, as características e o delineamento dessas iniciativas de avaliação, focalizando a importância de uso de seus resultados por diferentes públicos. No caso do Saeb, é expressa a expectativa de uso de seus resultados pelas escolas, pelos sistemas de ensino e, também, pela sociedade, que pode ter no Sistema um instrumento de controle social de um serviço público, qual seja, a educação básica. Quanto ao ENC, afirma-se a expectativa de que venha a ter repercussões junto às instituições de ensino superior, ao seu corpo docente e discente e aos órgãos públicos.

O texto 3 versa sobre a produção de indicadores educacionais, iniciativa que passa a integrar a agenda política do Brasil concomitantemente à criação de mecanismos de avaliação, em um contexto de modernização da administração pública federal, tal como delineada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que visava tornar a administração pública mais eficiente e eficaz. Referindo-se a esse contexto, o autor menciona reformulações ocorridas na estrutura e organização do Ministério da Educação (MEC), bem como no Inep, que, em 1997, se torna uma autarquia vinculada ao MEC. Dentre suas atribuições destacam-se a avaliação educacional e a produção de informações e estatísticas educacionais. Ao apresentar o processo de criação do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd) desenvolvido no Brasil, o faz a partir de uma retrospectiva de iniciativas que ocorreram em países da América Latina, com participação de organismos internacionais (principalmente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE), com vista à criação de indicadores educacionais comparáveis entre os países.

No ano de 2000 também foram publicados dois artigos, que, no entanto, diferentemente dos artigos divulgados em 1998, não apresentam relação entre si. Um dos textos (8) reveste-se de um caráter didático, no sentido de apresentar, de modo simplificado, aspectos relativos à metodologia de amostragem do Saeb, tendo como referência o ciclo de 2001. Busca evidenciar as opções metodológicas que visam produzir resultados confiáveis. O outro (9) é ensaístico e tem a intenção de afirmar dois argumentos relativos à avaliação: a) importância de a escola se autoavaliar, articulando resultados da avaliação interna e externa, envolvendo direção, pais, alunos, professores e autoridades gestoras do sistema; b) relevância de que a avaliação dos alunos seja centrada na análise de competências e habilidades por eles demonstradas na trajetória escolar, indicando que a matriz do Saeb 2001 foi construída com tal perspectiva.

Em 2003, a *Rbep* publica um documento do Inep que possui uma apresentação, assinada pelo titular da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Instituto, à qual se segue o texto 13, que registra e analisa resultados do Saeb 2001, da 8ª série do ensino fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática. Em seu conjunto, as evidências trazidas pela análise revelam o que o autor denomina de “pouca efetividade dos sistemas educacionais brasileiros”.

No ano seguinte, um novo artigo (14), também assinado pelo diretor da Daeb em coautoria com membros integrantes de sua equipe no Inep, apresenta uma proposta de criação de um Índice de Qualidade da Educação (IQE), elaborado a partir de três indicadores da educação fundamental no País: a taxa de adequação idade-série; a taxa de atendimento, também chamada de frequência escolar; e a média dos Estados brasileiros no Saeb.

De autoria de integrantes de uma Comissão Assessora do Inep/MEC para a Área de Nutrição é o artigo 18, publicado em 2009, que apresenta resultados de um estudo que analisou a percepção de coordenadores de Cursos de Graduação em Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes em 2004 (Enade 2004).

Em 2010, Horta Neto, da Daeb, publica ensaio (20) que sistematiza contribuições da literatura que trata de avaliação em larga escala, focando suas considerações na noção de qualidade educacional, em indicadores educacionais e na prestação de contas e responsabilização.

Os nove artigos aqui sumariados evidenciam diferentes focos abordados pelos autores nos artigos publicados. Em maior número encontram-se aqueles que se revestem de um tom informativo (1, 2, 3, 8 e 13), no sentido de divulgar uma concepção de gestão educacional que se concretizava por meio da avaliação e da produção de informações e estatísticas educacionais conduzidas por uma nova estrutura organizacional na qual o Inep assume tais atribuições. Além de informativos, os artigos têm um tom argumentativo, no sentido de evidenciar os benefícios dessas iniciativas para o aprimoramento da educação brasileira, seja por meio de subsídios para definição e implementação de políticas educacionais, seja divulgando à sociedade informações que lhe possibilitem o exercício do controle social da qualidade do ensino. Dois textos (9 e 20) podem ser

tomados como ensaios que se voltam a tratar de aspectos atinentes à avaliação educacional, trazendo reflexões dos autores que buscam elucidar finalidades e possibilidades de sua condução de modo que venha a contribuir para a qualidade da educação. O artigo 15 reveste-se de natureza propositiva, ao divulgar a pertinência e possibilidade de se criar um IQE.

Artigos de autoria de profissionais não vinculados ao Inep

O segundo agrupamento de artigos cuja vinculação institucional dos autores não é o Inep, embora alguns deles estabeleçam interlocução com as iniciativas de avaliação do governo federal, abrange 13 produções de autores ligados, em sua maior parte, a instituições de ensino superior. Nesse conjunto de textos não se observa recorrência temática ou metodológica no trato com o tema avaliação educacional, cabendo uma menção específica a cada um deles para possibilitar uma aproximação do leitor com o tipo de conteúdo veiculado por meio da *Rbep*.

Com características distintas, em 1999 têm-se quatro artigos que divulgam perspectivas e propostas de avaliação. Um deles (4) correlaciona o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb 1997/Química) com a reforma do ensino médio e busca evidenciar que, enquanto o Saeb reflete a realidade do ensino de Química (memorístico, capítulos estanques), a reforma aspira à construção de competências, contemplando uma visão mais global dos conteúdos. Apresenta um conjunto de propostas de políticas públicas e ações que possibilitem a efetividade da reforma do ensino médio tendo como referência a disciplina de Química. Outro artigo (5) divulga uma proposta de avaliação institucional. A partir de explicitação de concepções e pressupostos de processos avaliativos, a autora apresenta a proposta de avaliação de instituições de ensino superior elaborada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado de São Paulo. Descreve suas características e os procedimentos previstos para sua implementação, tal como delineados na proposta que se consolidou em 1999. O terceiro artigo (6), publicado em 1999, apresenta uma proposta metodológica para avaliar a oferta de vagas no ensino fundamental, bem como uma proposta para avaliar a distribuição espacial de escolas da rede pública, tomando o município de Niterói como *locus* para aplicação dos procedimentos delineados. O último publicado em 1999 (7), embora escrito por um profissional atuante em uma agência vinculada ao MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), não se volta para divulgação de iniciativas governamentais de avaliação; tem o propósito de buscar "lições", a partir da experiência inglesa, que possam ser aproveitadas para aprimoramento do sistema de avaliação do ensino superior vigente no Brasil.

No ano de 2000, um dos artigos (10) trata de apresentar como vem se desenvolvendo a avaliação educacional no Estado do Ceará, por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), descrevendo a origem do sistema, os procedimentos utilizados

e a produção e uso de resultados. A partir desse relato, indica lições que podem balizar iniciativas de outros sistemas similares de avaliação. O outro (11) apresenta a sistematização dos dados obtidos pelo curso de Economia da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) no ENC no ano de 1999 e sua utilização para a elaboração de um Plano Integrado de Ações Didático-Pedagógicas para 2001. Essa é uma prática da referida Universidade, que toma os resultados de desempenho dos alunos na prova do ENC e suas opiniões registradas no questionário-pesquisa como subsídios para aperfeiçoar projetos e práticas pedagógicas visando o aprimoramento contínuo dos cursos.

Em 2003, a Revista publica o artigo 12, que apresenta uma metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica, discutindo conceitos e formas de verificar a consistência analítica e apontando, ainda, a utilização equivocada de conceitos educacionais para o cálculo das taxas de transição de fluxo escolar para o Brasil e unidades da Federação.

Em 2006, é divulgado artigo (15) que tem como foco a análise da seletividade educacional no Brasil. A partir de dados demográficos, examina indicadores de acesso a cada nível escolar (taxa de matrícula líquida), o impacto da repetência (distorção idade-série) e o aprendizado, medido por avaliações padronizadas. As evidências apresentadas subsidiavam a indicação de recomendações de políticas para todas as etapas de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

O artigo 16, publicado em 2008, registra resultados de estudo que analisou a escrita ortográfica em atividade de ditado e de reescrita de uma lenda, do qual participaram 57 alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, identificando as principais dificuldades de escrita.

Mapeamento da situação em redes públicas de ensino das capitais brasileiras em relação ao processo de escolha dos diretores escolares e ao estabelecimento de sistema de avaliação de desempenho dos estudantes no período de 1999 a 2003 é o foco do artigo 17.

Tendo como base a perspectiva teórica da análise do discurso, o artigo 19 reflete sobre a construção do *ethos* discursivo que os enunciadores constroem no discurso elaborado pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) em relação ao Sinaes.

O artigo 21 apresenta caracterização de sistemas de avaliação em larga escala desenvolvidos em países da América e analisa tendências de uso dos resultados por eles produzidos. Destaca, em conclusão, a propensão da utilização das avaliações no âmbito de gerenciamento dos sistemas educacionais e prestação de contas.

Em 2010, na temática avaliação educacional no período abrangido no presente texto, tem-se o primeiro artigo de autoria estrangeira (22) publicado na *Rbep*, originado em palestra proferida pela autora em encontro promovido pela Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), em parceria com o projeto Estudo Longitudinal de Geração Escolar (Geres), ocorrido no mesmo ano de sua publicação na Revista. O texto

trata da importância de se trabalhar avaliações com dados longitudinais como caminho promissor para a elaboração de sólidas conclusões nos campos da educação.

Como já anunciado, os 13 artigos sumariados nesse segundo agrupamento não permitem que se assevere alguma tendência comum em relação aos aportes teóricos ou metodológicos por eles assumidos. No entanto, é possível afirmar que muitos deles conjugam um tom afirmativo e propositivo, apresentando delineamentos e aportes metodológicos para o desenvolvimento de estudos relativos à educação básica ou ao ensino superior, utilizando-se bases de dados estatísticos e de resultados de avaliações disponibilizadas pelo governo federal. Há ainda contribuições que se voltam a divulgar experiências de avaliação, de âmbito nacional e internacional, que podem iluminar a proposição de iniciativas nesse campo.

Indicações finais: destaques e perspectivas

As informações sistematizadas nas seções anteriores permitem caracterizar, em suas linhas gerais, o que se privilegiou divulgar, por meio da *Rbep*, acerca do tema avaliação educacional, evidenciando a diversidade de focos que foram objeto dos artigos. Há, no entanto, recorrência a se abordar iniciativas de avaliação do governo federal direcionadas à educação básica ou ao ensino superior. Sobre essas iniciativas as contribuições caminham no sentido de divulgar seus delineamentos e potencialidades para subsidiar o planejamento educacional.

Como se demonstrou por meio dos dados anteriormente destacados, a instauração do Inep como agência de avaliação na segunda metade da década de 1990 teve reflexo nos artigos difundidos, em especial, até o ano de 2004, afirmação que se apoia nos temas tratados com maior frequência e na origem institucional dos autores.

Há que se registrar a presença de artigos que trazem aportes metodológicos que podem iluminar o delineamento de estudos relativos à avaliação educacional, caracterizando-se por cumprir um papel formativo nesse campo de investigação, além de se constituírem subsídios para a formulação de políticas educacionais.

Quanto às referências com as quais os autores estabeleceram interlocução ou apoiaram suas produções, nota-se a tendência de pouca interlocução com a literatura internacional, no entanto, os artigos que o fazem trazem aos leitores aportes relevantes, aproximando-os de referências oportunas no campo da avaliação.

Uma ausência observada ao se apreciar o conjunto dos artigos divulgados: não apresentaram posições em relação à avaliação educacional que fossem divergentes ou conflitantes entre si, suscitando, aos leitores da *Rbep*, reflexões e debates sobre concepções ou práticas vigentes, desde o âmbito das escolas até o das políticas educacionais. Talvez isso se explique pela característica dominante dos textos publicados, que tenderam a focalizar aspectos relativos à dimensão técnica da avaliação, e

não às dimensões políticas e ideológicas, que remeteriam a debates sobre finalidades, implicações e efeitos das iniciativas de avaliação tratadas nos artigos.

Os destaques assinalados nesta seção final do texto devem ser vistos no contexto de um universo limitado de produções que foram apreciadas, ou seja, 22 artigos; portanto, eles não permitem que sejam lidos como expressão dos debates sobre avaliação educacional que se deram no País desde os anos finais da década de 1990.⁴

Aposta-se, no entanto, que a divulgação de artigos sobre avaliação educacional tende a se intensificar na *Rbep* e em outros periódicos da área da educação, pois, na atualidade, este é um dos temas mais candentes. A crescente centralidade atribuída à avaliação na legislação, na implementação das políticas educacionais brasileiras e no cotidiano escolar tem resultado na ampliação de estudos nesse campo. Se tomarmos como referência dissertações e teses concluídas nos anos recentes, divulgadas por meio do Banco de Teses da Capes, é possível constatar a presença da temática avaliação educacional tratada de diferentes prismas. É possível supor que os resultados dessas pesquisas tendam a ser divulgados por meio de artigos, sendo a *Rbep* um canal aberto para acolhimento das contribuições nelas originadas.

Essa produção abarca múltiplas vertentes, entre outras, a análise de propostas e ações governamentais, formuladas pelo governo federal e por governos estaduais e municipais, direcionadas aos diferentes níveis de ensino, até iniciativas em implementação em redes ou escolas e seus resultados e impactos. Ainda considerando o crescente espaço que as avaliações externas que focalizam a proficiência de alunos em determinados componentes curriculares vêm ocupando, tendem a se tornar mais frequentes estudos que se voltem à medida educacional, dimensão inerente à avaliação.

A *Rbep* tem procurado avançar, como anuncia o editorial do v. 89, n. 222, “em suas características acadêmicas e diversidade de ideias, com independência”, propiciando a difusão de pesquisas que alimentem propostas, reflexões e debates vinculados ao campo da educação em seus variados aspectos e níveis de ensino. Nessa direção, espera-se que ela seja escolhida pelos autores das pesquisas como um dos espaços de difusão desse conhecimento que vem sendo produzido, trazendo aos seus leitores diferentes e divergentes concepções e propostas que se delineiam no campo da avaliação educacional, orientadas por distintas abordagens teórico-metodológicas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.448/97. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em autarquia federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, p. 5197, 15 mar. 1997.

⁴ A título de explicar esta ressalva, ver artigo de natureza semelhante, de Sousa (1995), em que a base de análise foi mais ampla.

FERNANDES, Reynaldo. Editorial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 222, p. 219-220, maio/ago. 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

SOUSA, Sandra Zákia. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 7-24, 1995.

Sandra M. Zákia L. Sousa, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e professora do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).

sanzakia@usp.br

A N E X O

Quadro 1 – Artigos que Tratam de Avaliação Educacional, Autoria e Vínculo Institucional

Número e Localização	Título	Autor	Vínculo Institucional/Créditos
1 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.	O sistema de avaliação brasileiro	Maria Inês Pestana	Maria Inês Pestana, diretora da Daeb (Diretoria de Avaliação da Educação Básica), do Inep, e responsável pela coordenação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).
2 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 79, n. 192, p. 74-91, maio/ago. 1998.	O Exame Nacional de Curso (ENC)	Tancredo Maia Filho Orlando Pilati Sheyla Carvalho Lira	Tancredo Maia Filho é diretor da Daes (Diretoria de Avaliação da Educação Superior) do Inep. Orlando Pilati é coordenador-geral de Estudos e Pesquisas da Daes/Inep. Sheyla Carvalho Lira é coordenadora-geral do Exame Nacional de Cursos de Graduação da Daes/Inep.
3 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez. 1998.	A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional	Ivan Castro de Almeida Elisa Wolynec	Ivan Castro de Almeida, especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Governo Federal, é professor da Universidade Católica de Brasília (UCB). Atualmente é gerente de projetos da presidência do Inep, tendo participado da elaboração dos indicadores educacionais do Mercosul Educacional e das reuniões técnicas dos projetos da Unesco, OCDE, Secab e Cúpula das Américas. Elisa Wolynec é doutora e livre-docente pela Universidade de São Paulo (USP), na qual foi pró-reitora de Administração. A autora participou do processo de criação do SIEd, além de elaborar um conjunto básico de 30 indicadores educacionais para o acompanhamento do sistema educacional, em 1996.
4 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 194, p. 114-147, jan./abr. 1999.	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)	Alvaro Chrispino	Alvaro Chrispino, mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor de Química do Cefet-RJ e diretor de Educação da Associação Brasileira de Química (ABQ). Foi subsecretário de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e diretor científico do Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj).

Número e Localização	Título	Autor	Vínculo Institucional/Créditos
5 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 194, p. 148-155, jan./abr. 1999.	Ensino superior e avaliação institucional: um modelo em implantação	Bernardete A. Gatti	Bernardete A. Gatti, doutora em Psicologia pela Université de Paris VII, com pós-doutorados na Pensilvannia University (USA) e Université de Montréal (Canadá), é coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC) e professora do setor de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no Programa de Psicologia da Educação.
6 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 195, p. 327-341, maio/ago. 1999.	Avaliação da oferta de ensino fundamental pela rede pública e sua distribuição espacial: aplicação ao município de Niterói (RJ)	Nelio D. Pizzolato Guilherme Gomes da Silva Satie Mizubuti	Nelio D. Pizzolato, Ph.D em <i>Business Administration</i> pela Universidade da Carolina do Norte (EUA), é professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e da Universidade Federal Fluminense (UFF). Guilherme Gomes da Silva, mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é consultor de empresas de construção civil em Niterói-RJ. Satie Mizubuti, doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta do Departamento de Geografia da UFF.
7 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 508-526, set./dez. 1999.	O sistema britânico de garantia de qualidade do ensino superior: lições para o Brasil	Fernando Spagnolo	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.
8 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 197, p. 143-153, jan./abr. 2000.	A metodologia de amostragem do Saeb	Marcus M. Riether Raíssa Rauter	Marcus M. Riether, bacharel em Estatística pela Universidade de Brasília (UnB), é consultor do Serviço Social da Indústria (Sesi). Raíssa Rauter, mestranda em Psicologia Social e do Trabalho pela UnB, é consultora da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Inep.
9 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000.	Avaliação escolar no contexto de novas competências	Iza Locatelli	Iza Locatelli, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é diretora da Daeb (Diretoria de Avaliação da Educação Básica) do Inep.

Número e Localização	Título	Autor	Vínculo Institucional/Créditos
10 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na vertente da avaliação do rendimento escolar	Maria Iaci Cavalcante Pequeno	Maria Iaci Cavalcante Pequeno, mestre em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Ceará, é assessora técnica do Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional da Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc).
11 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 81, n. 198, p. 347-365, maio/ago. 2000.	Constituindo a avaliação processual no curso de Economia pelo Exame Nacional de Cursos (ENC)	Elisabeth Caldeira Maria Elisabeth Pereira Kraemer Cristhiano Bossardi de Vasconcellos	Elisabeth Caldeira, doutora em Educação na área de Desenvolvimento Humano e Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é professora titular de graduação e pós-graduação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Maria Elisabeth Pereira Kraemer, doutoranda em Ciências Empresariais pela Universidade do Museu Social da Argentina, é professora titular de graduação e pós-graduação da Univali. Cristhiano Bossardi de Vasconcellos, bacharel em Ciências da Computação pela Univali, é programador de computador na Pró-Reitoria de Ensino dessa Universidade.
12 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003.	Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica	Ruben Klein	Ruben Klein, pesquisador aposentado do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC/MCT), é consultor da Fundação Cesgranrio.
13 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez. 2003.	Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental	Carlos Henrique Araújo	Carlos Henrique Araújo é diretor da Daeb (Diretoria de Avaliação da Educação Básica) do Inep.

Número e Localização	Título	Autor	Vínculo Institucional/Créditos
14 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 126-136, jan./dez. 2004.	Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): proposta para discussão	Carlos Henrique Araújo Frederico Neves Conde Nildo Luzio	Carlos Henrique Araújo, mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), é diretor da Daeb (Diretoria de Avaliação da Educação Básica) do Inep. Frederico Neves Conde é analista em Psicometria e consultor da Daeb/Inep. Nildo Luzio, especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, trabalha atualmente na Daeb/Inep.
15 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 216, p. 145-177, maio/ago. 2006.	Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida	Sergei Soares	Sergei Suarez Dillon Soares, mestre em Economia pela Universidade de Brasília (UnB), é pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).
16 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008.	Avaliação da escrita em jovens e adultos	Susana Gakyia Caliatto Selma de Cássia Martinelli	Susana Gakyia Caliatto é psicóloga, mestre em Educação na área de Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Selma de Cássia Martinelli, doutora em Educação na área de Psicologia Educacional, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora do Departamento de Psicologia Educacional dessa Universidade.
17 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009.	Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras	Fatima Alves	Fátima Alves, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora do Departamento de Educação dessa Universidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, sistemas de avaliação, eficácia, equidade e desigualdades educacionais.

Número e Localização	Título	Autor	Vínculo Institucional/Créditos
<p>18 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009.</p>	<p>Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade/2004)</p>	<p>Comissão Assessora para a Área de Nutrição – Inep/MEC</p>	<p>Helena Maria Simonard-Loureiro é professora do curso de graduação em Nutrição da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Lúcia Fátima Campos Pedrosa Schwarzschild, doutora em Ciência dos Alimentos pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do curso de Nutrição e do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Maria Margareth Veloso Naves, doutora em Ciência dos Alimentos pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do curso de Nutrição e do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos da Universidade Federal de Goiás (UFG). Rahilda Conceição Ferreira Brito Tuma, mestre em Ciência de Alimentos pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), é docente do curso de Nutrição da Universidade Federal do Pará (UFPA). Stela Maris Herrmann, doutora em Biomedicina pela Universidade de Leon, Espanha, é coordenadora e docente do curso de Nutrição do Centro Universitário La Salle (Unilasalle), Canoas-RS, e da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Rosa Wanda Diez Garcia, doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do curso de Nutrição dessa Universidade, <i>campus</i> de Ribeirão Preto-SP. Semíramis Martins Álvares Domene, doutora em Ciência da Nutrição pela Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, é docente do curso de Nutrição da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).</p>
<p>19 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 225, p. 290-310, maio/ago. 2009.</p>	<p>A construção do <i>ethos</i> como estratégia argumentativa: a polêmica sobre a avaliação da educação superior</p>	<p>Nelci Janete Santos Nardelli</p>	<p>Nelci Janete dos Santos Nardelli, mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), é agente universitário dessa Universidade.</p>

Número e Localização	Título	Autor	Vínculo Institucional/Créditos
20 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.	Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema	João Luiz Horta Neto	João Luiz Horta Neto, doutorando em Políticas Públicas pela Universidade de Brasília (UnB), é pesquisador-tecnologista em avaliação e informações educacionais do Inep, atuando na Coordenação de Instrumentos e Medidas da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb).
21 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.	Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América	Adriana Bauer	Adriana Bauer é doutoranda vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área Estado, Sociedade e Educação.
22 – R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 229, p. 471-480, set./dez. 2010.	A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola	Valerie E. Lee	Valerie E. Lee, doutora em Educação, é professora na School of Education, University of Michigan (EUA).

Educação superior em pauta: balanço das publicações na *Rbep* no período 1997-2011

Maria Isabel da Cunha

Resumo

Faz um balanço dos 16 artigos presentes na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* que têm o tema da educação superior como objeto, tomando como referência os últimos 15 anos (1997-2011). Numa primeira leitura, foi feita a análise dos textos tendo em vista o ano em que foram veiculados, a origem regional geográfica e a tipologia em que se enquadram. Ampliando o exercício analítico, foram criadas sete categorias que estariam abrigando a natureza temática das publicações: perspectiva histórica e política; avaliação institucional; perspectiva sociológica; processos de inclusão/exclusão e o vestibular; trajetórias de formação e acompanhamento; formação e trabalho docente; currículo e formação profissional. Foi possível perceber a relação entre as temáticas e os movimentos produzidos pelas políticas públicas para a educação superior, bem como a presença da produção intelectual oriunda da pós-graduação em educação. O campo da educação superior é polissêmico e se desdobra em múltiplas possibilidades de abordagem.

Palavras-chave: educação superior; produção intelectual; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Abstract

Higher education in question: review of publications in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) during 1997-2011

The article features a balance on the sixteen publications presented in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) that have the issue of the higher education as an object, taking the last fifteen years as a reference (1997-2011). In a first reading, the publications were analyzed focusing on the year in which they were published, their regional geographic origin, and the type of article. Broadening the analytic exercise, seven categories that would be sheltering the thematic nature of the publications were created: historical and political perspective; institutional assessment, sociological perspective; processes of inclusion/exclusion and the university entrance exam; trajectories for training and monitoring; training and teaching work; curriculum and professional training. It was possible to notice the relationship between the themes and the movements produced by the public policies for the higher education, as well as the presence of the intellectual production originated from the post-graduate degree in education. The higher education field is polysemic and it unfolds into multiple possibilities of approach.

Keywords: higher education; intellectual production; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep).

O processo de analisar os artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*, tradicional periódico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério de Educação (MEC), se estabeleceu como um interessante porém exigente exercício.

A partir de uma base de dados já definida, constituiu-se o desafio de tentar dela extrair inferências que pudessem contribuir para uma visão analítica dos movimentos e das tendências que o campo da educação superior apontava nesse período. Desde o início percebemos a relatividade dos dados, assumindo, de antemão, a sua condição de parcialidade dos achados, dado que os artigos publicados são apenas uma amostra da produção da área no período estudado. Logo se instalou a curiosidade de saber se as tendências temáticas aqui encontradas teriam correspondência nos demais periódicos, ficando essa promessa de ampliação do estudo para mais adiante.

Em primeiro lugar, parece importante registrar que a Revista tem uma abrangência eclética, guardada a sua identidade com os temas ligados com o

campo da educação. Com isso quer-se frisar que não se trata de um periódico temático, e sim de um veículo aberto a todas as vertentes investigativas e reflexivas do campo educativo. Também vale salientar que não tem sido política da Revista a utilização de números temáticos, que vem sendo uma sistemática usual na área de educação. Essa posição marca o entendimento da Comissão Científica de honrar a demanda ampla dos pesquisadores brasileiros e internacionais, que, dessa forma, teriam sempre guardada para suas produções, desde que guardadas as normas e critérios de qualidade arbitrados pelo corpo de avaliadores que colaboram com a Revista.

Portanto, a partir desses pressupostos, analisar tendências se constitui interessante exercício, dada a demanda ser espontânea e, assim, poder representar movimentos de produção, quer em decorrência das pesquisas que emergem dos espaços acadêmicos, especialmente da pós-graduação, quer das emergentes reflexões provocadas pelas políticas do campo em questão.

O que revelam os dados

Foram 16 os artigos encontrados e classificados inicialmente como tendo pertinência ao campo da educação superior no período circunscrito para o estudo. Se considerarmos a totalidade das produções implicadas no periódico, constata-se que esse número não pode ser considerado de alta expressividade; entretanto, se levarmos em conta a multiplicidade de campos de estudo que a área de educação sugere, é possível considerar que a educação superior ocupa um lugar com significação.

Chama a atenção, porém, no que tange à distribuição da produção, períodos mais pródigos e outros de maior silenciamento dos temas ligados à educação superior. Também cabe notar que, como tem sido usual no Brasil, a Região Sudeste apresenta a maior incidência de artigos, seguida da Região Sul. Em terceiro lugar aparece a Região Centro-Oeste, mais precisamente Brasília. As Regiões Norte e Nordeste não estão representadas entre as produções. Também foram identificadas duas contribuições internacionais.

Outra variável que foi levada em conta na análise dos artigos refere-se à natureza do texto e à origem dos dados que sustentaram o escrito.

Foi possível perceber que quatro são artigos teóricos que abordam descritiva e reflexivamente temas atinentes à educação superior. É plausível especular que esses textos tenham feito parte da estruturação teórica de teses e pesquisas em educação, mas também podem sugerir uma produção ligada a interesses de intervenção política e acadêmica nos espaços micro ou macroeducacionais.

Apenas um artigo foi classificado como relato de experiências numa descrição teórico-prática de uma importante trajetória de avaliação institucional; parece que esse tipo de artigo não tem sido valorizado suficientemente na área. Fica o questionamento sobre se são poucas as experiências acompanhadas de pesquisa ou se ainda há certo preconceito sobre esse tipo de produção. Em qualquer das duas hipóteses, o assunto merece uma reflexão da área, pois o relato de experiências, quando

acompanhado de reflexão teorizada, pode se constituir importante aporte para a qualificação da prática educativa.

Foi possível, também, localizar quatro artigos que, mesmo não assumindo explicitamente os procedimentos de pesquisa, trazem dados quantitativos para sustentar seus argumentos. Essa condição é recorrente, especialmente em artigos que mencionam resultados de outras pesquisas ou se referem a estatísticas oriundas de outras bases de dados. São recursos interessantes, que, no caso dos artigos aqui analisados, deram especial ajuda empírica para os argumentos teóricos de seus proponentes.

As contribuições que apresentaram dados de pesquisa empírica são em maior número: alcançaram um total de sete. Essa condição reforça a compreensão de que as reflexões apresentadas pelos autores decorrem de pesquisas onde eles tiveram um protagonismo importante, quer de forma individual, quer de forma coletiva. Os artigos trazem excertos de depoimentos, no caso das pesquisas preponderantemente qualitativas, e tabelas de dados, no caso das quantitativas. Foi importante, também, perceber a contribuição dos Programas de Pós-Graduação em Educação como espaço privilegiado de produção acadêmica na universidade, pois esta foi a origem de muitos dos artigos apresentados, decorrentes de teses, dissertações e dos grupos de pesquisa. O Quadro 1 se propõe a melhor explicitar os achados.

Quadro 1 – Distribuição dos Artigos por Ano de Publicação, Instituição à qual está vinculado o Autor, Região Geográfica e Tipologia

Ano	Nº de Artigos	Instituição e Região Geográfica	Tipologia
1997	1	UFMG – Sudeste	artigo teórico
1998	1	Unesp – Sudeste	pesquisa empírica
1999	3	UFRJ – Sudeste	pesquisa empírica
		USP – Sudeste	artigo teórico
		U. Aveiro – Portugal	artigo – base estatística
2000	1	PUC-SP – Sudeste	pesquisa empírica
2001	0		
2002	1	Inep – Centro Oeste	resenha-estatística
2003	1	FURB – Sul	pesquisa documental
2004	0		
2005	0		
2006	2	UCB – Centro Oeste	pesquisa empírica
		UFMG – Sudeste	pesquisa empírica
2007	0		
2008	0		
2009	4	Unesp-Marília – Sudeste	artigo teórico
		UEL – Sul	pesquisa empírica
		PUC-MG – Sudeste	pesquisa documental
		Unisinos – Sul	artigo teórico
2011	2	Unesc – Sul	artigo teórico
		França – Internacional	artigo teórico
TOTAL: 16			

Na continuidade da análise, o eixo orientador eleito foi o das temáticas abordadas nos textos, e, para tal, os organizamos em algumas categorias. Certamente há um movimento arbitrário nesse processo, pois em situações diversas outras leituras seriam possíveis. Mas esse é um desafio que o pesquisador enfrenta ao olhar para os dados de que dispõe para seu trabalho. Feita essa ressalva, descrevo as categorias que procuraram aglutinar os artigos.

Categoria um – perspectiva histórica e política

Nessa categoria, que apresenta o número mais alto de artigos no período definido para o estudo, reunimos quatro textos. A *história da educação superior* no Brasil ainda estimula muitos trabalhos, talvez dada a sua condição recente e com fontes primárias ainda por explorar. A maior parte dos estudos que recuperam dados da história da universidade no País utiliza uma base de dados nacional e menciona autores brasileiros, numa clara indicação de que esse referencial é reconhecido e assumido como uma importante fonte. Os estudos históricos têm a intenção de dar subsídios para a compreensão dos fenômenos atuais, assumindo a posição de que os fatos são produzidos numa linha de tempo que, por sua vez, se constitui fortemente afetada pelas conjunturas políticas contemporâneas. Provavelmente seja essa a razão da dificuldade de separar história e política e as relações de poder que unem as duas perspectivas. É o caso da contribuição de Maria do Carmo Lacerda Peixoto, que discute no v. 78, nº 188/189/190, de jan./dez. 1997, a estrutura das universidades federais como uma constituição histórica e evada de relações de poder. A autora, baseada em reconhecidos autores nacionais, discute a organização departamental e suas alternativas, em especial a experiência dos núcleos interdisciplinares.

O texto de Gildo Volpato, publicado mais de uma década depois, no nº 232, de set./dez. 2011, aborda as reformas universitárias acontecidas no Brasil, explorando especialmente as repercussões decorrentes da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Explora os aspectos históricos, políticos e epistemológicos que motivam as reformas e os processos de ressignificação que as culturas institucionais dão a esses movimentos legais.

Vale ressaltar que os outros dois textos classificados nessa categoria têm na *dimensão política* seu foco principal. Trata-se dos artigos de Magno Federici Gomes, publicado no nº 225, de maio/ago. 2009, e de Maria Isabel da Cunha e Marialva Moog Pinto, publicado no nº 226, de set./dez. 2009. O primeiro dá destaque aos aspectos jurídicos dos procedimentos de avaliação e acreditação da educação superior a partir da Lei nº 10.861, de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e discute a legalidade das penalidades aplicadas, no caso do encerramento de cursos, trazendo aportes do campo do direito público aplicado à educação. Na segunda contribuição,

as autoras ressaltam o conceito de qualidade na educação superior e os impactos desta compreensão, do ponto de vista ético e epistemológico, em tempos de expansão e democratização da universidade brasileira. Tomam o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) para referenciar a necessidade de mudanças na lógica da meritocracia acadêmica em direção a indicadores de inovação pedagógica que possam qualificar o ensino superior contemplando os novos desafios acadêmicos.

É interessante perceber que a distribuição temporal dos artigos segue uma relação com o impacto das políticas públicas nas instituições universitárias, guardando uma perceptível vinculação entre o efeito das políticas e a sua repercussão na produção acadêmica.

Categoria dois – avaliação da educação superior

Apenas um trabalho pode ser classificado de forma inequívoca como sendo pertinente a essa categoria, e, dada a sua importância e distinção, nos pareceu merecedor dessa condição. O artigo de Thereza Marini, da Unesp, publicado no nº 193, de set./dez. 1998, faz um significativo relato da experiência de avaliação institucional vivida naquela Universidade. Traz os fundamentos que orientaram o trabalho, seus pressupostos valorativos e teóricos e suas dinâmicas na coleta de dados qualitativos e quantitativos, explicitando os modelos de análise utilizados no processo. Como registrado anteriormente, foi o único artigo que relatou uma experiência de alto impacto acadêmico devidamente acompanhada de pesquisa.

A pouca incidência de artigos na categoria avaliação institucional no contexto da produção veiculada pela *Rbep* pode causar certo estranhamento, dada a efervescência desse tema no cenário das políticas nacionais. Uma explicação plausível para essa condição é a existência de periódicos especializados no tema da avaliação, que carregam a maior parte da produção especializada da área.

Categoria três – estudos sociológicos da universidade

Essa categoria foi criada para abrigar dois textos publicados na Revista com um olhar teórico decorrente dos fundamentos sociológicos que procuram ajudar a compreender fenômenos educativos nesse espaço de atuação humana. Ambos têm na noção bourdiniana de campo científico um especial aporte.

O estudo de Maria da Graça Jacintho Setton, da Universidade de São Paulo, publicado no nº 196, de set./dez. 1999, faz uma relação entre a origem social dos estudantes e sua distribuição entre os diferentes cursos de graduação oferecidos pela Universidade, por ela classificados como “seletivos, intermediários e populares”. Ressalta que a diferença de capital econômico, social, cultural e simbólico determina o acesso aos

curso de maior prestígio e seletividade, usando indicadores validados e explorando estatisticamente os achados.

A contribuição de Gilson R. de M. Pereira, da Fundação Universidade de Blumenau, aporta no v. 84, nº 206/207/208, de jan./dez. de 2003, uma reflexão sobre “a força das afinidades” num estudo sobre a politização do “campo educacional” brasileiro, apontando os “jogos simbólicos” desse campo. Para chegar às suas conclusões, faz um levantamento documental sobre o tema, no período compreendido entre 1976 e 1986, tendo como fonte dois periódicos importantes editados nessa época, as revistas *Ande e Educação & Sociedade*.

Os estudos classificados nessa categoria são importantes na perspectiva de uma mirada teórica sobre a universidade e o campo científico da educação como um campo de tensões e disputas políticas e sociais.

Categoria quatro – processos de inclusão e exclusão na universidade

Reuniu-se nesse bloco três artigos cujo eixo de afinidade se alicerça na temática que envolve estudos sobre o acesso e a permanência na educação superior. Dois deles referem-se especificamente aos processos de acesso, analisando questões atinentes aos exames vestibulares. O primeiro, publicado no nº 194, de jan./abr. 1999, tem a autoria de Marcelo Costa Ferreira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que toma os dados do processo seletivo dos estudantes por vestibular no ano de 1993 como pano de fundo das suas análises. O autor procura demonstrar com dados que o discurso da elitização da universidade pública no Brasil é falacioso, se constituindo numa representação que não tem sustentação nos dados obtidos entre os ingressantes na UFRJ mais próximos das classes média e média-baixa.

O segundo estudo, não assinado, intitulado “Vestibular: vagas, inscritos e ingressos”, trata de uma descrição dos dados nacionais publicados pelo Inep no v. 83, nº 203/204/205, de jan./dez. 2002. Informa sobre a evolução dos números do País referentes a vestibular, vagas, inscritos e ingressos. Coteja dados entre a rede pública e a rede privada. Registra o processo de expansão da educação superior nacional e aponta para o fenômeno da sobra de vagas, especialmente em determinados cursos e com maior ênfase na rede privada.

O terceiro estudo, publicado no nº 216, de maio/ago. 2006, se diferencia dos demais por não tratar de dados de ingresso, mas do acompanhamento de trajetórias de estudantes pobres no ensino superior público, tomando o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Seu autor é Écio Antônio Portes, dessa instituição. Esse artigo – que também poderia ser classificado na categoria três, tendo em vista seus fundamentos sociológicos – acompanha uma condição de exceção no cenário acadêmico que aborda os chamados “estatisticamente improváveis”, referindo-se aos estudantes pobres matriculados em cursos altamente seletivos da UFMG. Apoiando-se em estudiosos como Bourdieu e Lahire, sustenta essa

possibilidade e, ao mesmo tempo, evidencia as implicações, dificuldades e preconceitos enfrentados pelos estudantes.

Esses estudos são particularmente importantes e atuais, podendo dar contribuições para o enfrentamento do desafio brasileiro da inclusão social na educação superior, num contexto de massificação e interiorização que vem marcando as políticas públicas para o setor.

Categoria cinco – trajetórias de formação e acompanhamento

Foram reunidos nesta categoria três artigos, que, com suas especificidades, têm como denominador comum o fato de refletirem sobre trajetórias de formação, mesmo com distintos interesses, formatos e sujeitos, nesse caso, os docentes e os profissionais.

O artigo de João Bosco Laudares e Shirlene Ribeiro, respectivamente das Pontifícias Universidades de São Paulo e de Minas Gerais, publicado no nº 199, de set./dez. 2000, explora com detalhes a trajetória de formação dos engenheiros no Brasil, a relação entre o perfil profissional e as demandas históricas de produção nacional, dando destaque à visão epistemológica positivista e instrumental que caracterizou o ensino dessa profissão. Salientando as mudanças tecnológicas contemporâneas, os autores alertam para a importância das relações da educação e o mundo do trabalho com impactos para os currículos acadêmicos dos cursos dessa área.

Mudando o foco ou a direção, o texto publicado no nº 217 da Revista, em set./dez. 2006, de Denise Maria Raposo, da Universidade Católica de Brasília, toma as trajetórias como instrumento metodológico para compreender as motivações e os desafios dos estudantes de meia-idade que ingressam na educação superior. Explora as múltiplas possibilidades motivacionais, na sua diversidade, estabelecendo relações entre a condição profissional, familiar e cultural como desencadeadores das possibilidades de satisfação e realização individual.

Focando especialmente o conceito de “acompanhamento”, no nº 231, de maio/ago. 2011, foi publicado importante artigo de Regina Maria Caruccio Martins como parte dos estudos internacionais privilegiados pela Revista, que, nessa condição, teve origem na França. A autora assume como importante compreender o conceito de “educação para toda a vida” e a necessidade de a universidade tomar a aprendizagem dos adultos como um foco preferencial, deslocando sua energia para o acompanhamento profissional para além da formação inicial. Toma o conceito de “projeto” para entender a postura prospectiva da aprendizagem dos adultos em suas trajetórias de vida e de profissão. Explora essa condição ante a docência universitária e advoga a adoção do termo acompanhamento em substituição ao termo supervisão.

Os estudos que tomam as trajetórias como núcleos teóricos e metodológicos são um sinal da mudança epistemológica do campo das ciências humanas e sociais. É interessante localizá-los com relativa expressão entre os artigos sobre educação superior publicados na *Rbep* nesses últimos anos.

Categoria seis – formação e trabalho docente

Dois artigos apresentaram características bem específicas desse campo, causando certa surpresa na avaliação por ser este um tema muito recorrente nas pesquisas contemporâneas sobre educação superior. É certo que, em muitos dos outros artigos, a questão da docência tangencia as reflexões; mesmo assim, não se constitui em seu objeto principal. Por isso, é importante olhar para a relevância das publicações que tomam a formação e o trabalho do docente da educação superior como objeto.

A primeira constatação é de que há um interregno de sete anos entre eles: um foi publicado no nº 196, set./dez. 1999, e o outro, no nº 217, de set./dez. 2006; os dois se aproximam mais de ensaios teóricos, ainda que lançando mão de bases de dados. Do ponto de vista origem, o primeiro vem de Portugal, sendo, portanto, uma contribuição internacional. O texto é de autoria de Arménio Rego, da Universidade de Aveiro. Trata do que o autor denomina de “cidadania docente”, analisando a influência, nos diplomados, dos valores de cidadania de seus professores. Toma alguns descritores para a análise, tais como os conceitos de excelência acadêmica, motivação profissional e autoconfiança. Explora o trabalho docente na sua condição formadora de culturas profissionais.

O texto de 2006 foi escrito por um grupo de pesquisadoras da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), *campus* de Marília, a saber: Renata Aparecida Belei, Sandra Regina Gimenez-Paschoal, Edinalva Neves Nascimento e Ana Clara Nery. As autoras assumem uma perspectiva histórica para análise da trajetória da formação dos docentes da educação superior no Brasil e desenvolvem argumentos em defesa da formação para o exercício da docência na universidade, em conjunto com a formação para a pesquisa, obtida tradicionalmente nos cursos de mestrado e doutorado.

Os dois textos tratam do tema de forma peculiar, um mais focado no trabalho docente e outro, na formação. Trazem aportes significativos para o campo a que se propõem contribuir.

Categoria sete – currículo e formação profissional

Apenas um trabalho se encontra nessa categoria, publicado por Alberto Sumiya, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na edição nº 224, de jan./abr. 2009. Foi dado destaque a essa categoria, mesmo com apenas um artigo, pela importância do campo do currículo no cenário da educação superior. O estudo se produz no contexto de um curso de fisioterapia e analisa como a mudança nas políticas públicas da saúde vem impactando a formação acadêmica nessa área, com forte incidência para a formação em nível de graduação. Toma como base empírica os currículos do Curso de Fisioterapia da UEL no período decorrido entre 1992 e 2006 e sua relação com a educação biomédica.

Algumas inferências a partir do balanço

Realizar um exercício de análise como o aqui exposto exigiu uma disposição para a leitura atenta da produção selecionada, vinculada à temática da educação superior publicada pela *Rbep* no período acordado.

O campo da educação superior é polissêmico e se desdobra em múltiplas possibilidades de abordagem. Elegemos trabalhar com categorias por temáticas, mas reconhecemos a existência de outras possibilidades, como partir dos enfoques teóricos ou metodológicos. Entretanto, mesmo guardando um especial rigor na seleção dos artigos que publica, a *Rbep* é também multirreferencial nos temas que abriga e nas filiações teórico-investigativas que acolhe. Nesse cenário, a amplitude de possibilidades passa a ser um componente que torna qualquer classificação das publicações num processo arbitrário, assumido aqui pela autora.

O mérito desse exercício é dar a conhecer uma síntese da produção veiculada pela Revista nesses últimos 15 anos, num balanço que serve à área da educação com o sentido de autoconhecimento e, também, para favorecer que a Revista continue a construção de sua identidade no contexto da educação brasileira.

Sendo uma publicação oficial, a *Rbep* tem mantido a autonomia necessária ao rigor científico. E essa condição tem sido fundamental nos seus 68 anos de existência. Portanto muito me honra essa oportunidade de acompanhar essa trajetória.

Referências bibliográficas

BELEI, Renata Aparecida et al. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999.

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009.

LAUDARES, João Bosco; RIBEIRO, Shirlene. Trabalho e formação do engenheiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 491-500, set./dez. 2000.

MARINI, Thereza. A avaliação institucional da Unesp: um processo de construção coletiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998.

MARTINS, Regina Maria Caruccio. Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 417-433, maio/ago. 2011.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Relações de poder na universidade pública brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 195-215, jan./dez. 1997.

PEREIRA, Gilson R. de M. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, jan./dez. 2003.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.

RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli. A qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade na meia-idade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 370-381, set./dez. 2006.

REGO, Arménio. Cidadania docente universitária: a perspectiva dos diplomados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 404-415, set./dez. 1999.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

SUMIYA, Alberto. Mudanças curriculares e a noção de corpo no curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 160-175, jan./abr. 2009.

VESTIBULAR: vagas, inscritos e ingressos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 121-125, jan./dez. 2002.

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011.

Maria Isabel da Cunha, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

cunhami@uol.com.br

Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção

Jocélio Teles dos Santos

Resumo

Nos últimos anos, várias universidades públicas brasileiras instituíram um novo sistema de ingresso nos cursos de graduação. O sistema de cotas ou as ações afirmativas para estudantes negros, indígenas e oriundos do sistema público de ensino passou a ser um mecanismo de promoção de grupos e populações sub-representadas nas instituições de ensino superior. Este artigo analisa a introdução dessas ações tendo como foco a produção intelectual existente e os artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*.

Palavras-chave: ações afirmativas; ensino superior; produção intelectual; Rbep.

Abstract

Affirmative action and higher education in Brazil: a critical balance on the production

In recent years several brazilian public universities have instituted a new system to accessing undergraduate courses. The quota systems or affirmative action for black, native students, and those originating from the public school system became a mechanism of promotion for minority groups and populations with low representation in higher education. This article analyzes the introduction of these actions with a focus on the existing intellectual production and on the articles published by Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep).

Keywords: affirmative action; higher education; academic production; Rbep.

É recente a adoção de ações afirmativas no Brasil. Vistas como medidas para criar igualdade de oportunidades para grupos e populações socialmente excluídas, essas ações preveem um tratamento diferenciado na sua execução, objetivando uma maior inserção na educação, no sistema de saúde e no mercado de trabalho.

Como visto na literatura, a institucionalização das ações afirmativas ocorreu inicialmente na Índia: em um contexto marcado pela descolonização, um intelectual indiano, Bhimrao Ramji Ambedkar, foi o mentor de um sistema de cotas para as castas. A reserva de vagas foi aplicada aos intocáveis (*dalits*), minorias religiosas, tribos e castas que estavam entre os intocáveis e os *djiva*. O argumento foi que um "tratamento especial" deveria ser dado para os *dalits* e determinados grupos, já que não havia representação proporcional ao seu percentual na população da Índia. Os *dalits* eram 17% da população e, em 1950, ocupavam 1% dos postos graduados do país. Durante o processo de colonização esses grupos foram marginalizados nas estruturas de poder e no acesso à educação. Desde 1948, o sistema de cotas consta na Constituição do país e se estende aos órgãos legislativos, ao serviço público e às instituições de ensino. É diferenciado em relação a cada grupo, pois isso implica o seu reconhecimento oficial, não se tratando, portanto, de um direito individual.

A Malásia foi outro país asiático a adotar as ações afirmativas por meio da instituição de um sistema de cotas, em 1971, para os malaios e determinadas tribos, como os bamiputras ou bumiputeras; a lógica se assemelha ao sistema adotado na Índia. Essas populações se encontravam em uma desigualdade socioeconômica perante os chineses e indianos

e necessitavam ser inseridas em posições de poder governamental e em instituições de ensino (Carvalho, 2006). A diferença é que havia reivindicações de caráter étnico em um contexto herdado do colonialismo. As medidas adotadas podem ser observadas como uma reivindicação da população *nativa* (*os malaios*); afinal, os chineses e indianos, que, respectivamente, correspondiam a 27% e 8% da população da Malásia, detinham uma maior participação na economia.

Se observado que as ações afirmativas são medidas, políticas e programas dirigidos a grupos e populações que estão vulneráveis a processos de discriminação, a lista de países, nos últimos anos, é a seguinte: *Bósnia* – em cargos políticos, as mulheres devem estar representadas com um percentual mínimo de 29%; *China* – cotas para representação de minorias na Assembleia Nacional em Pequim e cotas para minorias ingressarem nas universidades; *Macedônia* – minorias, como os albaneses, têm cotas para acesso a universidades do Estado e no serviço público; *Nova Zelândia* – indivíduos descendentes de grupos polinésios e indígenas maori têm acesso preferencial para cursos universitários e bolsas; *Indonésia* – programa de ação afirmativa dirigido para grupos nativos que migraram para o país; *Eslováquia* – ação afirmativa para indivíduos de grupos raciais ou minorias; *Reino Unido* – lei indica recrutamento igual de católicos e não católicos no serviço policial na Irlanda do Norte; *África do Sul* – cotas e metas para promover equidade no mercado de trabalho entre brancos e negros.

No Brasil essas ações têm se mostrado diferenciadas. No período da redemocratização houve uma grande demanda dos movimentos sociais para a inclusão de capítulos específicos para negros e indígenas e a inclusão de temáticas curriculares no ensino fundamental e médio; entretanto, no período dos anos 80-90 do século passado, as respostas institucionais foram asseguradas basicamente na Constituição Federal e nas Estaduais, com a elaboração de capítulos específicos. Somente no início do século 21 é que podemos perceber uma significativa mudança, pois várias instituições do ensino superior adotaram ações afirmativas para negros e indígenas, com ênfase no sistema de cotas. E desde 2003 há a obrigatoriedade das temáticas história e cultura do negro no Brasil nos currículos escolares, sancionada através da Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Nesse processo não se verifica um simples reconhecimento da contribuição das diferentes populações na formação cultural do País, algo que ocorreu desde os anos trinta, notadamente entre intelectuais, e que foi, desde os anos de 1960, incorporado até pelas instâncias governamentais. Trata-se, no último decênio, da reivindicação de direitos pelos movimentos sociais e elaboração de políticas públicas cujo foco é um discurso direcionado para a inclusão social. Nesse sentido, o sistema de cotas adotado para negros e indígenas nas universidades públicas pode ser incorporado no que se discute sobre multiculturalismo em contexto comparativo. Portanto, há que se verificar o que significou políticas educacionais diferenciadas em instituições que priorizavam até o último

decênio um discurso universalista baseado no mérito para o ingresso no ensino superior.

As ações afirmativas no Brasil: dilema secular

Mesmo que outros países tenham estabelecido políticas de ação afirmativa, o debate na sociedade brasileira tendeu a priorizar os Estados Unidos como o *locus* da comparação para políticas que usam o critério racial como forma de promover equidade. Desde o século passado, os Estados Unidos são o país que serve para a comparação das desigualdades entre brancos e negros e adoção de políticas que possam diminuir as desigualdades raciais na sociedade brasileira, assim como no argumento contrário à adoção do sistema de cotas. As razões deste viés exclusivista americano na sociedade brasileira são de natureza histórica, sociológica e política.

No século 19, abolicionistas americanos e brasileiros priorizavam comparações entre os dois sistemas escravocratas (Azevedo, 1994). No século 20, vários estudos sociológicos e antropológicos desenvolvidos nos Estados Unidos e no Brasil priorizaram as diferenças raciais entre os dois modelos de sociedade (Hellwig, 1992; Telles, 2003; Guimarães, 1996). Os conceitos de raça e classe passaram a ser tomados como ferramentas analíticas para se compreender as razões da permanência das desigualdades, principalmente a partir da década de 40, e assim têm permanecido no debate acadêmico.

O uso recente da expressão *ação afirmativa* é resultado da influência estadunidense no debate das ações afirmativas direcionadas para a população negra. Apesar de o governo Franklin Roosevelt, no ano de 1941, e o governo Lyndon Johnson, em 1964, terem criado mecanismos legais para impedir a discriminação racial a negros na seleção e recrutamento para o serviço público, a expressão passou a ser um designativo de referência a ações voltadas para igualdade de oportunidades com a pressão do movimento dos direitos civis dos negros. No ano de 1961, o presidente John F. Kennedy instala a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, e, a partir desse período, a expressão ação afirmativa passa a ser publicizada e popularizada.

Mesmo que nos últimos anos haja na sociedade brasileira uma influência de expressões e sentidos do que sejam as ações afirmativas na sociedade americana, é necessário verificar que, desde os anos 1940, estabeleceu-se a chamada "lei dos dois terços" para reserva de trabalhadores nacionais nas empresas brasileiras. Essa lei se aproximava ao artigo 354 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que, em 1943, determinava o percentual de dois terços de brasileiros empregados nas empresas como uma resposta à crescente imigração européia e asiática. O artigo 373-A já poderia ser considerado também uma medida de ação afirmativa, pois apontava a adoção de políticas direcionadas para corrigir as desigualdades de direitos entre homens e mulheres. Desse modo, o

Brasil se aproxima muito mais das políticas particularistas da Malásia que as dos Estados Unidos.

Se comparadas com a adoção em outros países, as práticas educacionais multiculturalistas no ensino superior brasileiro têm características que se aproximam de outros contextos, pois são resultado de demandas de movimentos sociais, mas se distanciam de outras experiências, já que tendem a sobrevalorizar a adoção de algum sistema de cotas como resposta à inclusão de populações marginalizadas. Nesse sentido, as práticas educacionais multiculturais no ensino superior brasileiro são tanto transnacionais quanto se revestem de um forte nacionalismo na sua origem. E é possível afirmar que certa obsessão brasileira pela definição de políticas de cotas pode ter como gênese a década de 40, pois duas décadas depois, em pleno regime militar, apareceu a primeira proposta de reserva de vagas para negros na sociedade brasileira.

Em novembro de 1968, técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, diante de denúncias de discriminação racial no mercado de trabalho, apontaram como solução a aprovação de lei que obrigasse as empresas privadas a manterem um percentual mínimo de empregados “de cor”. Para os técnicos havia uma necessidade de regulação, com a adoção, pelas empresas, de percentuais diferenciados – 20%, 15% ou 10%, a depender do ramo de atividades e do percentual da demanda (Santos, 2005). Coincidentemente, as duas propostas foram feitas em dois períodos ditatoriais: o do Estado Novo e o militar.

Essa proposta pode ser interpretada como uma adequação da política de ação afirmativa estadunidense para o acesso à educação e ao emprego às minorias étnicas/raciais ou sexuais, assim como uma atualização da “lei dos dois terços” dos anos quarenta. Essa iniciativa visava atenuar os constrangimentos daqueles que estavam sendo impedidos de serem contratados em razão da cor. As empresas usavam determinadas formas para não aceitarem empregados, como os formulários de admissão, o *curriculum vitae*, a filiação e a cor. A maioria delas exigia em anúncios classificados nos jornais que o candidato fosse branco. Mesmo reconhecendo a existência de preconceito racial no mercado de trabalho brasileiro, o pensamento oficial era de que a solução seria menos trabalhista e mais circunscrita à polícia e à justiça. Além das reações governamentais contrárias à proposta de cotas dos técnicos, havia a postura de escritores como Rachel de Queirós e da imprensa. Mesmo que distantes ideologicamente – o *Jornal do Brasil*, por exemplo, fazia oposição ao regime militar –, os discursos oficiais e não oficiais se aproximavam mais que se distanciavam (Santos, 2005).

Desde esse período até os dias atuais, a resistência à adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior, notadamente cotas para negros, tem se pautado nos seguintes argumentos: o do mérito (“a meritocracia individual estaria sendo negada na adoção do sistema de cotas”), o da definição de quem pode ser considerado negro (“o Brasil é um país mestiço”) ou mesmo o jurídico (“a regulamentação de cotas é o reconhecimento da existência de discriminação do ponto de vista jurídico legal”). O primeiro argumento encontra similitude nos Estados Unidos.

Como observou Walters (1995),

[os críticos acusavam] as cotas preferenciais de imporem negros e outras minorias [fossem] incluídos na força de trabalho de uma empresa em função de um método mecânico de preenchimento de metas proporcionais, e não por mérito ou qualificação. [Afirmavam] que o regime de ação afirmativa ignora as qualificações, especialmente os brancos qualificados, em favor de negros menos qualificados.

Essa acusação remontaria a uma decisão da Suprema Corte, em 1978, quando um candidato branco à Faculdade Davis de Medicina da Universidade da Califórnia apresentou a queixa de que se não fosse pelo programa de ação afirmativa ele teria sido admitido.

Na última década, a adoção de sistema de cotas em universidades públicas brasileiras provocou polêmicas que atualizam os debates seculares sobre políticas públicas direcionadas para a população negra. O que se manifesta é menos a crítica à adoção de ações afirmativas para diversos grupos e populações marginalizadas, mas, fundamentalmente, quando as ações afirmativas se reportam aos negros, principalmente no que concerne ao sistema de cotas. É importante frisar que, desde a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, existe uma Lei (nº 8.112/90, art. 5º, § 2º) estabelecendo um sistema de cotas de até 20% para os portadores de necessidades especiais.

Também a Lei nº 8.666/93, no art. 24, inciso XX (Lei das Licitações), determina a inexigibilidade de licitação para a contratação de entidades filantrópicas para portadores de necessidades especiais, assim como a Lei nº 8.213/91 estabelece um percentual na contratação de pessoas portadoras de necessidades especiais pelas empresas privadas, com limitação de até 5% para as que têm acima de mil empregados. Em relação ao mercado de trabalho, o art. 7º, inciso XX, da Constituição indica incentivos para empresas que contratem mulheres. Ainda em relação às ações afirmativas para mulheres, a Lei nº 9.100/96, de autoria da deputada federal Martha Suplicy (PT-SP), reserva um percentual mínimo de 20% das candidaturas nos partidos políticos para as mulheres.

Em relação ao contingente negro, é assegurada pela Constituição estadual da Bahia, desde 1989 (Capítulo XXIII – *Do negro*), a obrigatoriedade de inclusão de uma pessoa negra quando é “veiculada publicidade estadual com mais de duas pessoas” (art. 289). O governo do Distrito Federal assegura também, desde o ano de 1996, a representação proporcional de negros, brancos e índios na propaganda oficial. A partir do ano 2000, verificam-se ações governamentais, no âmbito federal, visando uma maior inserção de negros em espaços institucionais. Isso pode ser visto na adoção de cotas para negros (20%, com a meta de 30% a ser atingida em 2003) pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, na contratação de serviços terceirizados para negros (20%), mulheres (20%) e portadores de necessidades especiais (5%) pelo Ministério da Justiça (2001) e na criação de 20 bolsas de estudos para negros que se candidatem

à carreira de diplomata do Instituto Rio Branco, pelo Ministério das Relações Exteriores (2002).

Mesmo que já existisse a garantia constitucional para as ações afirmativas no País, assim como a indicação de reserva de vagas para determinados segmentos – portadores de necessidades especiais e mulheres –, o sistema jurídico só foi acionado quando da introdução do sistema de cotas para alunos egressos das escolas públicas, negros e indígenas em universidades públicas estaduais e federais. Os mandados de segurança impetrados apontam para a inconstitucionalidade das decisões normativas dos conselhos universitários e violação ao princípio da isonomia, do art. 208, V, da Carta Magna e do princípio da igualdade, presente no art. 5º. Os profissionais do direito se deparam com novas demandas sociais em que a política universalista passou a ser questionada através do princípio de que os desiguais devem ser tratados desigualmente.

A produção intelectual sobre as ações afirmativas

Nos últimos 11 anos cresceu a produção bibliográfica sobre a adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior. Um levantamento das teses, dissertações de mestrado e artigos publicados e disponibilizados pelas instituições de pós-graduação e revistas especializadas revela isso. Livros não foram incluídos, pois ainda é pequena a produção direcionada exclusivamente para a temática.¹

A fonte é o *site* www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br. O período corresponde ao início da adoção das ações afirmativas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf) e finda em 2011, ano em que 104 instituições públicas de ensino (universidades estaduais e federais, institutos federais e centros universitários) haviam adotado políticas particularistas para o ingresso nas suas instituições. É provável que tenham escapado algumas teses, dissertações e artigos. De todo modo, acredito que a Tabela 1 é deveras representativa da produção temática no Brasil.

Tabela 1 – Produção Bibliográfica sobre a Adoção de Políticas Afirmativas no Ensino Superior – Brasil 2001-2011

Suportes	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Teses	1	–	–	3	1	1	2	4	4	3	–	19
Dissertações	–	–	1	3	7	13	12	17	9	9	–	71
Artigos	2	3	6	13	16	17	16	18	24	17	10	142
Total	3	3	7	19	24	31	30	39	37	29	10	232

Fonte: Disponível em: <www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br>.

¹ Um dos poucos livros foi organizado por Brandão (2007).

Observando a Tabela 1, vemos que, comparativamente, se destaca a publicação de artigos às teses de doutorado e dissertações de mestrado. Foram 19 teses, 71 dissertações de mestrado e 142 artigos. Há certa regularidade na produção das teses a partir do ano de 2004. O número oscila entre 1 e 4. Uma variação no número de dissertações é significativa: o número passa de 3 em 2004 para 7 em 2005, 13 em 2006, e em 2008 alcança o total de 17 dissertações. Em dez anos de ações afirmativas na educação superior pública brasileira, tivemos uma média de 7,1 dissertações por ano produzidas na pós-graduação. E o número de artigos é o mais significativo: no período 2003-2010 verifica-se uma média de 15 artigos por ano, sendo o ano de 2009 o mais expressivo – 24 artigos –, o que demonstra uma demanda regular de pesquisadores em publicarem resultados de pesquisas realizadas tanto quanto se posicionarem em um campo bastante polarizado nas universidades e na sociedade brasileira. E dá para notar que algumas revistas não só publicaram, mas elegeram números temáticos sobre as ações afirmativas na educação superior. E aqui a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* se insere no campo dessa produção.

A temática das ações afirmativas na área da educação aparece na *Rbep* nos últimos dois anos: foram dez artigos, sendo oito no número temático publicado em set./dez. 2011. O primeiro artigo (Ferri *et al.*, 2010) aparece no número 228; trata-se de uma reflexão sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni). Criado por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o ProUni é avaliado na Universidade do Vale do Itajaí. Na pesquisa, as autoras se propuseram a “analisar os índices de acesso, as condições de permanência e as experiências de aprendizagem dos alunos bolsistas do ProUni nos cursos de graduação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) no período 2006-2007”. Lembrando o Plano Nacional de Educação (2000) e as metas de inclusão para minorias no ensino superior, penso que é pertinente refletir que se trata de uma ação do Estado amparado num discurso onde aparecem “conceitos de igualdade, universalização, democratização e justiça social”. O universo analisado foram os dados dos estudantes que ingressaram nos “quatro semestres dos anos de 2006 e 2007, totalizando uma amostra de 1.000 estudantes investigados”. E isso corresponde a 68,16% do total de alunos.

Trazendo dados sobre origem geográfica, gênero, rendimento e estado civil, uma pergunta se apresenta: Por que não há dados na pesquisa sobre a cor dos sujeitos do ProUni na Univali? A universidade não teria coletado essa variável? O ProUni, como um programa governamental, teve apoio público de inúmeros pesquisadores, inclusive dos que se posicionaram contra as cotas raciais nas universidades públicas. Por outro lado, os argumentos contrários ao ProUni estavam mais direcionados para o que se indicava como deslocamento de recurso público para instituições privadas; vista como uma parceria do setor público com o setor privado, por conseguinte, o ProUni seria uma “grande negociata com o setor privado, isentando-o de impostos e contribuições” (Advir, 2005, p. 101).

A ausência da cor dos sujeitos nessa pesquisa impede uma possível comparação com outros estudos que se debruçaram sobre a inclusão da população negra, alvo principal das posições contrárias ao sistema de cotas. Por certo é necessário refletir sobre a evasão, o levantamento de dados sobre o desempenho, e a reprovação, mas é cada vez mais necessário avaliar programas de inclusão no ensino superior em perspectiva comparativa, pois somente assim podemos refletir sobre o impacto nos sistemas (público e privado) mais seletivos e elitistas.

De todo modo, pode-se perceber nesse artigo o que já foi observado em outros estudos: um rendimento maior de estudantes ingressos pelas ações afirmativas em determinados cursos, só que, infelizmente, não dá para comparar com os dados de outras instituições, já que a forma de avaliação não é clara para se verificar que há um percentual acima de 80% dos cursos a favor dos bolsistas do ProUni. E havendo essa aprovação e um rendimento no mesmo percentual, assim como um baixo percentual de evasão (12,9%), pergunto: Onde aparecem as dificuldades para esses alunos no sistema privado? Estariam estes estudantes, oriundos de famílias de baixa renda (entre um salário mínimo e meio e três salários mínimos), inclusos em ambiente deveras distinto de sua renda familiar e trajetória sociocultural?

Se o ProUni pode ser inserido como o único programa governamental de ações afirmativas de ingresso no ensino superior, a própria expressão ação afirmativa, nos últimos anos, deve ser vista no Brasil com sentido que cada vez mais se alarga, a partir de sujeitos que estão inseridos no contexto de reivindicações de movimentos sociais. A tendência indica a perspectiva do ativismo social com discursos acadêmicos sobre o que seja a produção do conhecimento.

E isso pode ser verificado no artigo de Marques, Franco e Schindwein (2011). A reflexão é sobre "a universidade pública gratuita, com qualidade de ensino gratuita, ainda como um privilégio de ingresso de estudantes dos estratos altos e médios da população brasileira". O foco são os movimentos sociais no campo e a presença de estudantes assentados da reforma agrária em cursos superiores (Pedagogia, Geografia e Agronomia). Visto como resultado de pressão, o artigo analisa o curso de Agronomia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como uma ação afirmativa e reivindicação de organizações do movimento social, criticando o referencial conceitual analítico e cartesiano, apontando a necessidade de uma visão sistêmica na agroecologia e verificando que se "despreza os saberes historicamente acumulados pelos agricultores". A metodologia e o modelo de gestão do curso são argumentados numa perspectiva construtivista amparada em Pierre Bourdieu e Passeron (1975).

E é curiosa a recorrência desses dois autores em vários estudos no Brasil sobre seletividade social, acesso à universidade pública e a manutenção das desigualdades sociais. Daí, penso que é necessário refletir sobre os seus argumentos acerca de políticas particularistas, vistas nos últimos anos como ações afirmativas, pois um artigo de Bourdieu e Wacquant (1998) foi bastante incisivo, já que objetivavam verificar o imperialismo

cultural, representado aqui pelos Estados Unidos, e a sua universalização de particularismos no Brasil. Uma das afirmações dos autores franceses é que a “sociodiceia racial (ou racista)” que se mundializou nos últimos anos é uma confirmação exemplar do “império e da influência simbólicos que os Estados Unidos exercem sobre toda espécie de produção erudita e, sobretudo, semierudita, em particular, através do poder de consagração que esse país detém e dos benefícios materiais e simbólicos que a adesão mais ou menos assumida ou vergonhosa ao modelo norte-americano proporciona aos pesquisadores dos países dominados”, e que uma violência simbólica não seria exercida a não ser pela cumplicidade (“extorquida”) e a colaboração daqueles que a sofrem (Bourdieu; Wacquant, 1998).

Como já argumentei (Santos, 2002), seria necessário Bourdieu e Wacquant pensarem que, no contexto local, as representações sobre política, identidade e cultura, no que tange a uma “racialização”, não se manifestam como meras tábulas rasas de artimanhas imperialistas e do seu modelo racial hegemônico. As ressignificações sobre as relações raciais e a adoção de políticas públicas ocorrem principalmente numa disputa pelo “campo” do poder, configurado por projetos, em determinado contexto, a que nem os ativistas nem os intelectuais conseguiram escapar, como pode ser observado nos acalorados debates, nos últimos dez anos, sobre as ações afirmativas no ingresso ao ensino superior. Desse modo, é de se estranhar os usos e abusos que se faz dos argumentos de Bourdieu para amparar a defesa das ações afirmativas para grupos e populações marginalizadas no ensino superior.

O alargamento da definição das ações afirmativas pode também ser observado no artigo de Agostinho e Brega Filho (2011). Com a intenção de inserir-se no campo do direito, critica o conservadorismo histórico e quer buscar “a *ratio juris* das ações afirmativas”. A proposta é amparada na análise filosófica das desigualdades a partir da matriz da “democracia radical” segundo a politicóloga Chantal Mouffe, uma crítica do universalismo, já que este provoca “mecanismos de exclusão”. Desse modo, vê como ações afirmativas a Lei Maria da Penha, o Estatuto do Idoso, os percentuais para portadores de deficiência em cargos e empregos públicos, a desobrigação de atividades para os adeptos da Igreja Adventista do Sétimo Dia. É uma perspectiva vista como isonomia.

Mas se Bourdieu e Wacquant apontavam um modelo americano, visto como um imperialismo cultural, outros argumentos contrários à adoção de ações afirmativas foram publicados – é o caso do artigo de Pereira e Zientarski na *Rbep* nº 232. As autoras questionam as ações afirmativas no ensino superior e evocam a condição “socioeconômica das classes excluídas”; a “atenção principal recai sobre a situação da escola básica e seus resultados”, e afirmam que, nos países do Terceiro Mundo, houve uma cópia de “soluções dos países dominantes do capitalismo central, sem considerar as diferenças estruturais e culturais entre o país que inspirou essas políticas na América do Norte e os países da América Latina”. Deveriam problematizar a razão de não haver reserva de vagas, e respectivos percentuais, no sistema de ingresso nos Estados Unidos,

assim como perceber que no Brasil os modelos de ingressos adotados nas universidades são diferenciados, mesmo havendo uma predominância do sistema de cotas.

No contexto da adoção dessas políticas, faria sentido o uso, pelas autoras, da perspectiva de “cultura transplantada” de Portugal para o Brasil, utilizada por Nelson Werneck Sodré, e relacionar a “exploração do trabalho escravo” com a situação de desigualdades regionais ainda hoje no País?

A perspectiva de que a desigualdade racial é um epifenômeno da desigualdade de classe não é recente. Aparece com bastante ênfase entre os anos 30 e 50 em estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros (norte-americanos e também franceses). Não é à toa que se tornou parte também das percepções do senso comum. Somente durante os anos 70 e 80 pesquisas de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva apontariam para a coexistência entre racismo e crescimento industrial capitalista. Racismo e discriminação passavam a ser argumentados pelos novos significados e funções na estrutura social. E o desafio analítico passou a ser explicar as desigualdades raciais (Castro; Barreto, 1998).

O que surpreende no artigo de Pereira e Zientarski (2011, p. 506) é a afirmação sem nenhum amparo empírico:

A política de cotas, ao contrário, se faz demagógica ao permitir que parte dos negros e dos demais excluídos sociais entrem nas universidades, mas, devido a toda uma conjunção de fatores, não se formem, ou, formados, fiquem alijados do mercado de trabalho, salvo raríssimas exceções.

Assim posto, torna-se poeira ao vento. Dados produzidos sobre desempenho e reprovação em universidades que adotaram políticas particularistas demonstram justamente o contrário.

Vejamos o caso da Universidade Federal da Bahia, observando o desempenho de estudantes cotistas e não cotistas, comparando os coeficientes de rendimento obtidos no segundo (2005.2) e no nono semestres (2009.1) do curso e a situação de ambos os grupos com relação à reprovação por falta nos respectivos cursos. Trata-se aqui da análise do primeiro contingente de estudantes que ingressou na UFBA a partir da implantação da política de reserva de vagas em 2005, cuja maior proporção (85% da reserva de 43% para estudantes oriundos do sistema público) é destinada a estudantes autodeclarados negros.

As informações indicam que a maioria deles já cumpriu a maior parte dos créditos das disciplinas. E a despeito das expectativas pessimistas com relação ao desempenho de estudantes que ingressaram na Universidade pelo novo sistema, inclusive em razão da sua origem na escola pública, os resultados obtidos pelos estudantes cotistas ao longo da sua trajetória no curso são animadores. A observação dos coeficientes de rendimento nos dois momentos analisados – o segundo e o nono semestres – evidencia um aumento significativo no contingente de estudantes cotistas com faixa de rendimento mais elevada – entre 7,0 e 10,0 pontos – ao longo do curso.

O rendimento dos cotistas e dos não cotistas

Em 71,4% dos cursos de maior concorrência na área de *Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia*, ocorreu uma elevação no contingente de estudantes que atingiram média 7,0 ou mais elevada, ao longo dos nove semestres, tanto entre cotistas quanto entre os não cotistas. Assim, em ambos os contingentes isso não se verificou em apenas dois dos sete cursos tomados para análise. Para os cotistas isso ocorreu nos cursos de Engenharia Sanitária e Engenharia Civil, enquanto que entre os não cotistas houve uma redução do contingente de estudantes que atingiram média 7,0 nos cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Sanitária, como demonstra a Tabela 2.

Chama a atenção o significativo aumento do contingente de cotistas com média elevada no curso de Engenharia Elétrica, ao mesmo tempo em que há uma redução do contingente de não cotistas com médias nesse patamar. Dados como esse apontam para a necessidade de pesquisas que permitam conhecer as histórias desses sujeitos, no sentido de compreender melhor em que condições e a partir de que referências constroem as possibilidades para tal desempenho.

Tabela 2 – Distribuição Percentual de Estudantes Cotistas e de Não Cotistas Ingressos em 2005.1 com Coeficiente de Rendimento na Faixa entre 7,0 e 10,0 Pontos, nos Cursos de Maior Concorrência nas Áreas de Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia

Curso	Cotista		Não Cotista	
	2º Semestre	9º Semestre	2º Semestre	9º Semestre
Ciências da Computação	22,0	44,5	23,0	30,8
Engenharia Civil	59,0	47,1	48,0	68,0
Engenharia Elétrica	56,0	77,8	75,0	57,2
Engenharia de Minas	9,0	18,2	6,4	14,3
Engenharia Sanitária	64,0	30,0	86,0	52,2
Geofísica	14,3	28,0	10,0	55,6
Química	16,7	33,4	11,8	25,8

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação da Universidade Federal da Bahia (SSOA/UFBA), 2011.

Na área de *Ciências Biológicas e Profissões da Saúde*, se tomarmos os seis cursos considerados de mais elevado prestígio e/ou de mais significativa concorrência, vamos observar o grande contingente de estudantes cujos coeficientes de rendimento se situam na faixa de médias entre 7,0 e 10,0 pontos. Entre os estudantes cotistas, em praticamente todos os cursos, excetuando-se o curso de Enfermagem, em que o percentual permanece o mesmo do segundo semestre, houve significativo aumento no contingente daqueles cujas médias atingiram esses patamares no nono semestre. O curso de Odontologia é o que

melhor expressa esse crescimento. Entre os cotistas, no segundo semestre, essa faixa de médias era atingida por apenas 15% do grupo; no nono semestre chega a 53,8%. Entre os não cotistas, embora também se observe uma tendência à melhoria do desempenho, houve uma redução acentuada nos níveis de rendimento dos estudantes do curso de Farmácia, de 70,6% no primeiro momento para 31,2% no nono semestre (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição Percentual de Estudantes Cotistas e de Não Cotistas Ingressos em 2005.1 com Coeficiente de Rendimento na Faixa entre 7,0 e 10,0 Pontos nos Cursos de Maior Concorrência na Área de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde

Curso	Cotista		Não Cotista	
	2º Semestre	9º Semestre	2º Semestre	9º Semestre
Fonoaudiologia	84,0	92,3	83,0	83,4
Enfermagem	75,0	75,0	50,0	64,3
Medicina	60,0	86,7	65,0	91,7
Odontologia	15,0	53,8	50,0	81,2
Farmácia	15,4	38,5	70,6	31,2
Medicina Veterinária	7,7	30,8	18,2	35,0

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação da Universidade Federal da Bahia (SSOA/UFBA), 2011.

Os quatro cursos de maior concorrência e prestígio da área de *Filosofia e Ciências Humanas* revelam que a posição dos dois grupos é relativamente similar com relação à sua participação na faixa mais elevada de rendimento acadêmico. Em dois cursos dessa área, entre os cotistas e não cotistas, cresceu a parcela de estudantes na faixa mais elevada de rendimentos; os dois grupos mantiveram a posição inicial em um dos cursos e também reduziram a parcela de estudantes com esse nível de rendimento. Assim, no curso de Comunicação, o rendimento do grupo de cotistas teve decréscimo entre o segundo e o nono semestres, embora se mantenha entre eles a maior proporção de estudantes com médias elevadas.

No curso de Direito, não foi alterada a posição dos cotistas entre o segundo e o nono semestres, mas a vantagem é dos não cotistas, que aumentaram em pouco mais de 1% a parcela de estudantes com notas na faixa de médias mais elevadas. No curso de Psicologia, os cotistas ampliaram, entre o segundo e o nono semestres, a parcela de estudantes com médias elevadas em mais de dez pontos percentuais, enquanto os não cotistas experimentaram um decréscimo de quase 5%. No curso de Administração, os dois grupos experimentaram melhora expressiva no seu rendimento, embora a melhor situação seja dos cotistas, que aumentaram em quase trinta pontos percentuais a parcela de estudantes com notas elevadas.

Tabela 4 – Distribuição Percentual de Estudantes Cotistas e de Não Cotistas Ingressos em 2005.1 com Coeficiente de Rendimento na Faixa entre 7,6 e 10,0 Pontos nos Cursos de Maior Concorrência na Área de Filosofia e Ciências Humanas

Curso	Cotista		Não cotista	
	2º Semestre	9º Semestre	2º Semestre	9º Semestre
Comunicação	100,0	71,4	62,5	62,0
Direito	62,0	62,0	78,0	79,4
Psicologia	77,0	88,9	100,0	95,2
Administração	47,0	76,5	68,0	77,3

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação da Universidade Federal da Bahia (SSOA/UFBA), 2011.

Estudantes cotistas e não cotistas reprovados por falta

Como visto no desempenho dos cotistas com relação ao *rendimento no curso*, a *reprovação por falta* também ocorreu em menor proporção. Os estudantes cotistas estiveram menos sujeitos à reprovação por falta em 63,6% dos cursos.

Na Área de *Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia*, ocorreram reprovações por falta em menor proporção entre os cotistas que entre os não cotistas em 55% dos cursos. Em Engenharia Elétrica, enquanto os não cotistas apresentam quase 3% de estudantes reprovados por esse critério, entre os cotistas a reprovação é próxima de zero, como mostra a Tabela 5. No curso de Engenharia Florestal, a proporção de não cotistas reprovados por falta foi quase quinze pontos mais elevada que entre os cotistas. A maior distância entre cotistas e não cotistas com relação a esse tipo de reprovação está no curso de Física “noturno”. Enquanto entre os cotistas a reprovação por falta esteve em torno de 13%, entre os não cotistas o percentual se eleva para 33,8%, portanto, uma distância de 20 pontos percentuais. Esse dado chama a atenção justamente por se tratar de um curso noturno.

Em 54,5% dos cursos da Área de *Ciências Biológicas e Profissões da Saúde* os cotistas apresentaram uma situação mais favorável que os não cotistas. Chama a atenção a distância entre os dois contingentes no curso de Zootecnia, como se pode constatar na Tabela 5. Também no curso de Enfermagem observa-se uma expressiva distância entre os dois contingentes: enquanto a reprovação entre os não cotistas se eleva a mais de oito pontos percentuais, entre os cotistas não alcança um ponto. Em Nutrição, mesmo que os índices de reprovação não sejam elevados em ambos os grupos, os não cotistas reprovados por falta são o dobro dos cotistas.

Tabela 5 – Distribuição Percentual de Estudantes Cotistas e de Não Cotistas Ingressos em 2005 na Área I Reprovados por Falta – UFBA-Semestre 2009.1

Curso	Cotistas	Não Cotistas
Arquitetura	9,03	5,41
Engenharia Civil	7,32	3,59
Engenharia de Minas	10,31	17,64
Engenharia Elétrica	0,19	2,71
Engenharia Mecânica	3,05	2,03
Engenharia Química	7,06	3,99
Engenharia Sanitária	6,74	7,38
Engenharia Florestal	10,47	25,13
Engenharia de Pesca	13,13	13,13
Física	10,47	21,82
Geografia	16,86	16,00
Geologia	18,18	15,72
Matemática	12,01	27,27
Ciência da Computação	8,14	8,47
Química	8,76	21,90
Estatística	17,01	21,70
Geofísica	15,82	5,08
Oceanografia	14,89	16,18
Física noturno	13,83	30,84

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação da Universidade Federal da Bahia (SSOA/UFBA), 2011.

Tabela 6 – Distribuição Percentual de Estudantes Cotistas e de Não Cotistas Ingressos em 2005 na Área II Reprovados por Falta – UFBA-Semestre 2009.1

Curso	Cotistas	Não Cotistas
Agronomia	9,22	6,83
Biologia	3,09	6,70
Enfermagem	0,85	8,12
Farmácia	2,93	2,48
Medicina	1,19	0,17
Medicina Veterinária	3,28	3,28
Nutrição	2,50	5,10
Odontologia	1,07	1,60
Ciências Naturais	9,96	11,60
Fonoaudiologia	1,36	0,85
Zootecnia	5,56	33,33

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação da Universidade Federal da Bahia (SSOA/UFBA), 2011.

Na Área de *Filosofia e Ciências Humanas*, os cotistas obtiveram desempenho melhor que os não cotistas em 80% dos cursos. E nos demais 20%, em que os não cotistas obtiveram desempenho melhor, a distância entre os dois grupos é pequena, sempre abaixo dos 2,5 pontos, como no curso de Letras Vernáculas, a maior distância em favor dos não cotistas. A vantagem dos cotistas se evidencia também na expressão das distâncias para os não cotistas. No curso de Museologia, os não cotistas foram reprovados quase quatro vezes mais do que os cotistas. Em Educação Física, a reprovação entre os não cotistas é praticamente o dobro dos cotistas.

Tabela 7 – Distribuição Percentual de Estudantes Cotistas e de Não Cotistas Ingressos em 2005 na Área III Reprovados por Falta – UFBA-Semestre 2009.1

Curso	Cotistas	Não Cotistas
Biblioteconomia	9,9	8,6
Ciências Contábeis	10,4	14,0
Economia	11,6	14,0
Ciências Sociais	12,5	13,7
Comunicação	9,5	11,2
Direito	3,0	1,5
Filosofia	17,0	16,2
História	7,6	9,3
Museologia	5,5	18,2
Pedagogia	5,1	7,5
Psicologia	1,7	1,3
Secretariado	2,2	4,0
Educação Física	9,7	19,3
Administração	3,9	6,1
Arquivologia	9,0	11,2
Letras Vernáculas	7,2	5,4
Letras Vernáculas c/Língua Estrangeira	6,4	7,9
Letras – Língua Estrangeira	11,4	10,8

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação da Universidade Federal da Bahia (SSOA/UFBA), 2011.

Outros estudos já foram produzidos sobre o desempenho, como na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Cordeiro, 2007), na Estadual do Norte Fluminense (Brandão; Matta, 2007), na do Estado de Mato Grosso (Vieira, 2007) ou mesmo na UFBA (Santos; Queiroz, 2005-2006; Queiroz; Santos, 2007), assim como a simulação de adoção do sistema de cotas na Universidade Federal de Santa Catarina (Tragtenberg *et al.*, 2006). Um artigo publicado na *Rbep* por Velloso e Cardoso (2011) testa justamente hipóteses contrárias ao sistema de cotas que surgiram no debate, como menor desempenho dos candidatos oriundos desse sistema, maior evasão, assim como as reivindicações de aumento do número de vagas e prioridade nas políticas universalistas para um aumento de negros nas universidades. E vejamos a conclusão:

[...] as simulações efetuadas na UnB e noutra universidade federal, se puderem ser generalizadas para o cenário da educação superior no País, parecem depor a favor das cotas e, ao mesmo tempo, ajudam a colocá-las em perspectiva. [...] Nesse contexto, não espanta que uma radical duplicação de vagas – ainda que só hipotética, porque inviável em curto ou médio prazo – não corresponda a uma igualmente drástica ampliação das probabilidades de ingresso de negros na universidade (Velloso; Cardoso, 2011, p. 240).

Dois outros artigos publicados na *Rbep* tratam das políticas adotadas em universidades federais. Doebber e Grisa (2011) analisam a implementação e o desenvolvimento do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – trata-se da defesa de políticas racializadas no ensino superior. E a UFRGS adotou 30% para estudantes oriundos das escolas públicas, sendo 50% autodeclarados negros. As tensões no Conselho Universitário envolviam a adoção ou não do critério racial, um fato semelhante às inúmeras universidades que adotaram cotas. E é pertinente a observação: “quando se quer transformar a raça em balizador de uma política institucional, aparecem argumentos e atitudes de várias ordens que mostram como é demagógica essa aceitabilidade da existência de desigualdades raciais” (Doebber; Grisa, 2011, p. 585). O não preenchimento das vagas reservadas aos negros aparece na UFRGS, dado que já se apresentava em outras instituições, como a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal de Santa Catarina. Por isso, penso que é necessário utilizar a comparação dos variados sistemas existentes, para verificar se isso é resultado dos critérios adotados no uso do ponto de corte.

Um dos focos das críticas à adoção das ações afirmativas no ensino superior tem sido a política de permanência de estudantes pobres que ingressaram por esse novo sistema, mas cuja origem social revelaria a dificuldade em desenvolver a contento os seus cursos. Sousa e Portes (2011) analisaram documentos de 59 universidades, de acordo com a lista das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) disponibilizada no *site* da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

O objetivo foi “verificar apenas nas resoluções das universidades que adotaram as políticas/ações afirmativas as diferentes propostas e o trato dado às questões relacionadas à permanência/assistência daqueles que pudessem se beneficiar das políticas de acesso implementadas”. Elaboraram um quadro com as universidades que adotaram as ações afirmativas, e no “tipo de ação” aparece a expressão classificatória “reserva sociorracial”. Acho que é necessário problematizar o uso dessas categorias explicativas, como o uso de cota social que já se propaga inclusive na mídia. O termo “social” passou a indicar origem escolar, e, por conseguinte, aparece uma classificação que aponta para “reserva social” e “reserva racial” ou “bônus social” ou “bônus racial”. O que justificaria essa classificação é a visão de que há “aspectos sociais” (Sousa; Portes, 2011, p. 530) na origem escolar e também para os portadores de necessidades especiais.

Estamos diante de uma classificação binária em que os termos funcionam muito mais como pares de opostos. Pergunto se isso

não seguiria o discurso de “inclusão social” que aparece em alguns documentos e discursos na sociedade brasileira, onde o termo racial aparece sobremaneira como um epifenômeno de classe, e, assim, uma inclusão racial estaria subsumida a uma política voltada para os pobres. Cabe notar também o argumento dos autores quando apontam para a adoção dessas políticas como uma “política de custo zero”, posto que a permanência não aparece nas resoluções da grande maioria das universidades.

Três outros artigos fecham a produção sobre as ações afirmativas publicada na *Rbep*. Rosistolato (2011) reflete sobre as metodologias de ensino de ciências em um pré-vestibular comunitário, trazendo depoimentos de estudantes, na perspectiva de verificar os sentidos da educação escolar entre estudantes de camadas populares em Petrópolis. É interessante observar essas experiências que se espriam pelo Brasil, desde os anos 90, e apontam para processos educacionais que se desenvolveram sem relação direta com a legislação educacional brasileira, além de se constituírem no que o autor aponta como “construção de redes de solidariedade entre professores, ex-estudantes e familiares”, mesmo que, no início do atual século, cursinhos desse perfil tenham tido apoio pontual de órgãos oficiais.

Direcionando a discussão para a educação indígena, Freitas (2011) aponta o papel do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na formação de professores indígenas em nível superior e, principalmente, o apoio às atividades de educação de organizações e escolas das comunidades. O Núcleo Insikiran foi criado em 2001 na Universidade Federal de Roraima, sendo a primeira experiência numa instituição pública de ensino superior, por meio de um curso de Licenciatura Intercultural (2002), que recebe egressos do magistério indígena e os que estão atuando nas escolas indígenas.

Essa experiência inscreve-se no apoio e fomento de instituições nacionais e estrangeiras, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Fundação Ford. Uma característica pontual é a discussão curricular chamada “político-pedagógica”, vista como um desafio entre os saberes indígenas e os institucionalizados na academia. Como já observado, a permanência no curso constitui-se um problema intrínseco na inserção de populações excluídas até então do ensino superior. Um desdobramento dessa pesquisa poderia ser a inserção do curso na estrutura formal da instituição universitária, as dificuldades, tensões e disputas no processo de institucionalização, inclusive entre os próprios indígenas. E, como argumenta (Bruno, 2011), entre os próprios índios não há consenso acerca da importância da educação diferenciada, de como devem se organizar ou do lugar que devem assumir na formação das novas gerações no interior de um mesmo grupo ou aldeia. E vale salientar que até o início do século havia entidades do movimento negro brasileiro que também discordavam da adoção de cotas nas universidades. A perspectiva era bastante próxima de tendências que marcavam as esquerdas no Brasil: a razão das desigualdades estava subsumida no epifenômeno de classe.

Considerações finais

O que foi aqui apontado é uma tentativa de demonstrar que já se constituiu uma produção acadêmica sobre a adoção das ações afirmativas em universidades brasileiras. E não hesitaria em afirmar que se trata de reflexões *a posteriori*, ou seja, a partir da institucionalização das ações afirmativas, busca-se utilizar metodologias e aportes teóricos na explicação dessa política. Uma significativa diferença quando se observa o debate caloroso manifesto em anos anteriores e publicado na mídia, e até nos abaixo-assinados de pesquisadores e professores das nossas universidades. A polaridade “opinativa” e passional parece dar lugar à lógica argumentativa e análise dos dados. Por certo, o número de artigos e livros publicados e de dissertações e teses defendidas ainda não dão conta da diversidade na adoção das cotas pelas universidades. Poucas instituições divulgaram seus dados ou foram objeto de análise, porém o crescimento e a importância dessa produção podem ser notados no espaço que uma revista especializada e consolidada como a *Rbep* a ela dedicou.

Referências bibliográficas

ADVIR. Cotas: um debate inconcluso. Pablo Gentili (Ed.). Rio de Janeiro, n. 19, set. 2005.

AGOSTINHO, Luis O. V.; BREGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011.

AZEVEDO, Célia Maria M. de. Abolicionismo e memórias das relações raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 5-20, set. 1994.

BOURDIEU, Pierre F.; PASSERON, Jean C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, 1975.

_____; WACQUANT, Löic. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 17-32.

BRANDÃO, André A. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

_____; MATTA, Ludmila G. Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003. In: _____. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 48-80.

- BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 639-662, set./dez. 2011.
- CARVALHO, José J. *Inclusão étnica e racial no Brasil*. São Paulo: Attar, 2006.
- CASTRO, Nadya A.; BARRETO, Vanda S. (Org.). *Trabalho e desigualdades raciais: negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador*. São Paulo: Annablume/A Cor da Bahia, 1998.
- CORDEIRO, Maria José de J. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises. In: BRANDÃO, André A. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 81-114.
- DOEBBER, Michele B.; GRISA, Gregório D. Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 577-598, set./dez. 2011.
- FERRI, Cássia *et al.* Políticas inclusivas no ensino superior: análise do acesso, permanência e aprendizagem dos acadêmicos participantes do ProUni na Universidade do Vale do Itajaí, no período 2006-2007. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 367-389, maio/ago. 2010.
- FREITAS, Marcos Antonio B. de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 18, p. 235-61, 1996.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HELLWIG, David. J. *African-American reflections on Brazil's racial paradise*. Philadelphia: Temple University Press, 1992.
- MARQUES, Waldemar; FRANCO, Fernando S.; SCHLINDWEIN, Marcelo N. Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 557-76, set./dez. 2011.

MOUFFE, Chantal (Ed.) *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Community*. London – New York: Verso, 1992.

PEREIRA, Sueli M.; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011.

QUEIROZ, Delce M.; SANTOS, Jocélio T. dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 27, n. 96, p. 717-737, out. 2006.

_____; _____. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. In: BRANDÃO, André A. *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 115-135.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da R. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011.

SANTOS, Jocélio T. dos. De armadilhas, convicções e dissensões: as relações raciais como *efeito orloff*. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 167-88, 2002.

_____. *O poder da cultura e a cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil*. Salvador: Ed. Ufba, 2005.

_____; QUEIROZ, Delce M. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 58-75, dez./fev. 2005-2006.

SILVA, Nelson do V. Cor e processo de realização socioeconômica. In: SILVA *et al.*; L. A. Machado da (Org.). *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: Anpocs. p. 198-219. (Ciências Sociais Hoje, 2).

SILVA, Paula Cristina da. Educação pluricultural e antirracista em Salvador: algumas experiências nos anos 80 e 90. In: SANTOS, Jocélio, T. dos (Org.). *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador: Novos Toques/UFBA, 1997. p. 133-152.

SOUSA, Letícia P.; PORTES, Écio A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

TELLES, Edward E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

TRAGTENBERG, Marcelo H. R. *et. al.* Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 473-495, maio/ago. 2006.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete B. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago. 2011.

VIEIRA, Paulo Alberto dos S. Políticas afirmativas, população negra e ensino superior em Mato Grosso: avaliando as cotas na Unemat. In: BRANDÃO, André A.(Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 213-238.

WALTERS, Ronald. O princípio da ação afirmativa e o progresso racial nos Estados Unidos. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 129-140, out. 1995.

Jocélio Teles dos Santos, doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professor associado do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
jocelio@ufba.br

Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011

Bernardete A. Gatti

Resumo

Apresenta uma análise dos trabalhos sobre formação de professores e aspectos de sua profissionalização, publicados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 22 números editados entre 1998 e 2011, perfazendo 38 artigos, classificados e estudados em sete subtemas, a saber: história da educação; política de formação e contexto social; formação inicial e profissionalização docente; formação a distância; trabalho docente; formação continuada; temas variados. Verifica-se que a contribuição dos artigos é altamente relevante, trazendo perspectivas de compreensão da formação e do trabalho docente sob diversas óticas, o que é o papel da pesquisa, e, com isso, favorecendo que gestores possam se apropriar desses conhecimentos para o delineamento e implementação de políticas nessa área. Restam as questões do diálogo entre gestores e a pesquisa educacional.

Palavras-chave: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; formação de professores; licenciaturas; trabalho docente; educação básica.

Abstract

Teacher's education and professional development of teachers: contributions of studies published by the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 1998-2011

This paper presents an analysis of a set of studies about teacher's education and professional development of teachers published by Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, which brought together 38 articles in 22 editions from 1998 to 2011. All of them were classified and studied under seven sub-themes: history of education; education policies and social context, initial education and professional development of teachers, distance education, teacher's work; ongoing education and also varied themes. As a result, it was identified a wide contribution of those articles on teacher's education and teacher's work, adding comprehension under several points of view which, by the way, it is the role of research, allowing the appropriation of these knowledge by managers for the design and also implementation of policies in such area. There still remain the issue of dialogue between managers and educational research.

Keywords: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; teacher's education; teacher's work; basic education.

Nas duas últimas décadas, no Brasil, esforços foram concentrados na área educacional, tendo no seu horizonte os desafios postos pelas demandas e necessidades que emergiram em nossa sociedade em várias frentes – necessidades de ordem social, econômica e cultural que se colocam no contexto dos direitos humanos.

No setor educacional, em suas várias instâncias nos governos, procurou-se: reorganizar aspectos do financiamento da educação; aumentar os anos de escolaridade da população; investir em infraestrutura; orientar os currículos da educação básica; ampliar as oportunidades no ensino superior; formar docentes por diversos meios; deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior; desenvolver programas de formação continuada de professores; melhorar os livros didáticos e sua distribuição; orientar a elaboração de planos de carreira docente; instituir o piso salarial nacional para professores, entre tantas outras ações políticas.

Nestes últimos cinco anos, muito especialmente, a preocupação com políticas dirigidas aos docentes da educação básica passou ao primeiro plano, levando à implementação de vários programas específicos, tanto em nível federal como em Estados e muitos municípios, estes mobilizados

por questões regionais próprias ou estimulados pela ação do Ministério da Educação (Gatti; Barretto; André, 2011).

A formação inicial de professores nas licenciaturas é tema que começa a suscitar intensos debates. O trabalho docente, as carreiras e salários, a identidade profissional de professores e sua formação continuada e as práticas docentes na educação de crianças e adolescentes são questões que têm preocupado pesquisadores, gestores da educação e amplos segmentos sociais. Na esteira de discussões de associações e sindicatos, de organizações diversas e da mídia, esses temas adquiriram relevância política e social no contexto dos debates em torno da qualidade da educação escolar no País. Portanto, formação e trabalho de docentes é tema da maior importância na atualidade brasileira.

Corpus e metodologia

O corpo de análise do presente estudo é composto por 38 artigos sobre o tema da formação de professores, publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* do nº 193 ao nº 231, perfazendo 22 números. Buscou-se, inicialmente, ter uma visão geral dos artigos, por título e resumo e por várias leituras dos textos. Procedeu-se, a partir disso, a uma classificação dos trabalhos em função do problema específico abordado, categorizando-os em sete subtemas (Quadro 1) e distribuindo as temáticas tratadas por ano de publicação (Quadro 2).

Quadro 1 – Classificação dos Artigos Publicados na *Rbep* sobre o Tema Formação e Profissionalização de Professores, por Subtema – 1998-2011

Subtema	F	Números
História da Educação	1	193
Política de Formação e contexto social	4	194 – 198 – 200 – 219
Formação inicial e Profissionalização docente	12	198 – 203 – 209(2) – 220 – 226(2) – 227(2) – 228 – 230 – 231
Formação a distância	2	200 – 218
Trabalho docente	11	215 – 216 – 219 – 221 – 223 – 224 – 225 – 226 – 227 – 230 – 231
Formação continuada	4	217(2) – 225 – 230
Outros temas	4	197 – 215 – 225 – 231
Total	38	

Quadro 2 – Classificação dos Subtemas Tratados nos Artigos da *Rbep* sobre o Tema Formação e Profissionalização Docente, por Ano – 1998-2011

Ano	F	Subtemas Tratados
1998	1	História da Educação
1999	1	Política de Formação e Contexto Social
2000	3	Política de Formação e Contexto Social Formação Inicial e Profissionalização Outros temas
2001	2	História da Educação Formação a Distância
2002	1	Formação Inicial e Profissionalização
2004	2	Formação Inicial e Profissionalização
2006	5	Trabalho Docente Formação Inicial e Profissionalização Outros temas
2007	3	Formação a Distância Formação Inicial e Profissionalização Trabalho Docente
2008	2	Trabalho Docente
2009	7	Formação Continuada Formação Inicial e Profissionalização Trabalho Docente Outros temas
2010	5	Formação Inicial e Profissionalização Trabalho Docente Política de Formação e Contexto Social
2011	6	Formação Continuada Formação Inicial e Profissionalização Trabalho Docente Outros temas
Total		38

Aspectos gerais a ressaltar

Verifica-se inicialmente, pelo número de artigos publicados, que a questão da formação de professores foi tema sempre presente nas diferentes edições da *Rbep* no período considerado, embora não tenha sido ela o tema mais abordado. Observando a distribuição dos estudos no tempo, é a partir de 2006 que um maior número de trabalhos relativos à docência é publicado pela Revista. De fato, questões ligadas à formação de professores tendem a emergir como muito importantes a partir da intensificação, nos anos 2000, da discussão quanto à qualidade da educação escolar à luz da disseminação cada vez maior dos dados oriundos das políticas de avaliação do Ministério da Educação (MEC), de vários Estados e de alguns municípios. Essas discussões levantam-se tanto na

área acadêmica como na política e na própria sociedade de um modo geral. A mídia aumenta sua cobertura quanto aos resultados dessas avaliações, e os desempenhos preocupantes dos estudantes levantam a questão da qualidade da educação escolar pública e acabam por trazer à baila o papel dos professores e sua formação. Mas não só. Trazem também à luz, com força, a condição de seus baixos salários, suas precárias condições de trabalho, a intensificação desse trabalho, os poucos apoios pedagógicos que recebem, os problemas de gestão na educação, a pouca atratividade dessa carreira e as demandas decorrentes das novas condições socioculturais na contemporaneidade (Fanfani, 2007; Freitas, 2007; Duarte, 2008; Gatti *et al.*, 2010; Oliveira, 2010; Gatti, 2010). Há um aumento significativo de trabalhos investigativos na década de 2000 sobre esses problemas, e, com isso, também aumenta o número de pesquisas sobre o tema (André, 2009, 2010). Então, a crescente preocupação com a escolarização das novas gerações no contexto atual caminha par a par com o crescente número de trabalhos sobre a formação e o trabalho docente na educação básica sob diversos ângulos, o que também se encontra refletido nos artigos selecionados para os diversos números da *Rbep* nesse período. Se nos anos anteriores a 2006 apareciam com maior representação proporcional estudos relativos a políticas de formação e contexto social e estudos com temas variados, a partir desse ano a maior proporção de trabalhos publicados incide sobre a formação inicial e continuada dos professores e o trabalho docente. Nota-se uma preocupação mais direta com a profissionalidade¹ e a profissionalização dos docentes para o nível básico da educação escolar; ou seja, o aumento do número de artigos publicados na Revista, nesses anos, sobre os elementos intervenientes no exercício da docência na educação básica reflete a crescente preocupação com esse nível de ensino no País, dialogando com as preocupações da sociedade brasileira como um todo.

No contexto desse movimento social, educacional e político, políticas fortes são colocadas em ação pelos órgãos centrais da educação no País e por governos regionais e locais. Embora suas formas de implementação, financiamento e impacto ainda necessitem de avaliações mais precisas, há um realinhamento de programas voltados à docência e a institucionalização em nível federal de um aparato administrativo, técnico e computacional que permite melhor acompanhar, ordenar e relacionar as diferentes ações implementadas.

Os problemas levantados quanto à formação inicial oferecida nas licenciaturas àqueles que serão futuros professores da educação básica e ao atendimento das demandas das redes de ensino por professores levaram à implementação de programas específicos, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Exame Nacional de Concurso de Professores, a oferta de formação em ensino a distância (EaD) pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre outras iniciativas específicas.

Então, com os movimentos sociais e educacionais nas duas últimas décadas, com a expansão das redes escolares, as avaliações de redes de

¹ Entendida como o conjunto de características de uma profissão que enfeixa um grupo específico de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, a base para a profissionalização, o que implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio a uma dada profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2003).

ensino, as pesquisas que vieram levantando problemas sobre a qualidade da educação escolar no Brasil e sobre a formação dos professores e suas condições de trabalho, as discussões públicas ampliadas sobre essas questões, as iniciativas políticas em educação, em diferentes níveis e perspectivas, forma-se um cenário em que emergem problematizações e estudos dos fatores que interferem na qualidade do ensino, entre eles os problemas associados ao exercício da docência na educação básica. Como isso aparece nos estudos publicados na *Rbep* entre 1998 e 2011?

Problemas abordados nos estudos

Como já mostrado no Quadro 1, as questões abordadas nos artigos publicados no período em foco, para fins de análise, podem ser agrupadas como tratando de: história da educação; política de formação de professores associada a questões de contexto social amplamente considerado; formação inicial e aspectos da profissionalização dos docentes; formação a distância; trabalho docente; formação continuada; e temas variados. Dois subtemas mostraram-se mais recorrentes: a formação inicial e o trabalho docente. Neste tópico vamos tratar dos estudos dentro de cada agrupamento.

História da Educação

Apenas um artigo tem como foco aspectos da história da formação de professores no Brasil. O texto de Kulesza (1998) trata da história da institucionalização das escolas normais no Brasil (1871-1910), um estudo detalhado sobre o impacto da reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, nas iniciativas de criação de escolas normais por várias províncias. Três formas de institucionalização dessas escolas são apontadas: a primeira, mediante associação aos liceus responsáveis pelo ensino secundário, preparatório para o ensino superior, em formas de acomodação, com um aligeiramento na formação geral e introdução de um ano de formação educacional; a segunda, pela transformação direta do liceu em escola normal; a terceira baseou-se na extensão da escolarização de órfãos entregues a instituições dirigidas por ordens religiosas. Mostrando especificidades e variações entre as províncias, conclui o autor que "as escolas normais, gradativamente, conformam-se aos projetos políticos das oligarquias locais"; também, mesmo com os desejos de renovação após a instalação da República, verifica-se muito mais uma continuidade do que uma ruptura inovadora, e a feminização crescente da clientela, em torno de 1910, "foi muito mais acentuada em detrimento de sua profissionalização" (Kulesza, 1998, p. 69-70).

Os reflexos dessa constituição da formação de professores para os anos iniciais da escolarização e a forma como vai ocorrer na década de 1930 a institucionalização das licenciaturas para formar professores para

o secundário, como adendo menor dos bacharelados, nos dizem bem da imagem precária que politicamente norteou essa formação. Essa postura até hoje se reflete na estrutura e dinâmica das instituições formadoras de professores: de um lado, uma perspectiva formativa genérica e fragmentada, e, de outro, foco em conhecimentos específicos, mais do que para a docência (Gatti, 2010). Isso sinaliza a força de uma tradição cultural conservadora que não se abre para rupturas e reorganizações significativas, questão que deveria ser cuidada com maior intensidade pelos gestores públicos responsáveis pela estrutura e dinâmica dessa formação e pelas instituições formadoras. A questão da inovação na formação de professores para a educação básica, como veremos adiante, é preocupação mundial. Muitas iniciativas existem em outros países procurando atualizar essa formação em maior consonância com as necessidades sociais e culturais que a sociedade contemporânea coloca, o que tem levado a reestruturações profundas nessa formação. Permanecemos com uma estrutura formativa que pode ser qualificada como arcaica, e, ainda, temos aligeirado essa formação, quer em termos de currículo, quer em termos de duração da formação – não nos faltam estudos e pesquisas mostrando essas fragilidades, mas faltam políticas públicas mais fortes nesse ponto (Gatti; Barretto, 2009).

Política de formação e contexto social

O estudo de Bragança (2001) traz ao leitor aspectos da docência nos anos 1960, por meio de uma análise de artigos publicados na própria *Rbep* nesse período, buscando “capturar lampejos do passado” (p. 7) em fase tensa na sociedade brasileira, procurando com isso estruturar imagens da docência nesses anos. Mostra a importância dos referentes históricos em sua relação com conjunturas contextuais para a constituição da imagem do ofício de professor. Se conjugarmos o que o artigo de Kulesza (1998) nos trouxe com este de Bragança, embora reflitam dois momentos diferentes da história da constituição do profissional docente, ambos mostram o peso da tradição histórico-cultural e das relações sociais e econômicas reificadas em situações específicas. Nessa tradição, observa-se, de um lado, os interesses de hegemonias dominantes na estruturação da formação de professores e, de outro, uma cultura que favorece tanto a manutenção de um modo de formação clássico de inspiração positivista² como a distância entre teoria e prática escolar. Bragança aponta o distanciamento das temáticas da pesquisa educacional em relação à escola básica e, também, a sua não validação social como fator a considerar dentro dessas posturas. A separação social, acadêmica e de trabalho do intelectual e do executor interpõe barreiras ao trânsito mais fluente entre teoria e prática. Embora com metodologias e focos diferentes, ambos mostram com muita acuidade os arranjos político-práticos em termos de conveniência momentânea na institucionalização da formação de professores para a educação inicial, criando uma situação histórica de precarização formativa, como também

² Foi significativa a influência de Benjamin Constant na estrutura dessa formação. Professor positivista da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, ele assumiu a direção da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1880 (Kulesza, 1998). Lembremos que a institucionalização da formação de professores “primários” precedeu a institucionalização da formação específica de professores secundários. Mas a lógica foi semelhante em ambos os casos.

mostram a constituição do distanciamento entre teoria e prática, ligada, em suas origens, a uma conformação de classe social, real ou virtual, na separação dos que pensam e dos que executam.

Os outros três artigos desta categoria percorrem o período de 1999 a 2007. A discussão feita por Valente (1999) converge com os problemas trazidos por Kulesza e Bragança. Trata dos desafios postos às universidades pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que coloca a formação de professores em Institutos Superiores de Educação, nas universidades ou fora delas, mostrando a preocupação político-acadêmica com essa inovação no cenário educacional brasileiro e as resistências a ela. Artigo bem situado no tempo histórico, contextualiza no cenário nacional a questão da formação de professores, ressaltando o que já vinha sendo colocado nos artigos até aqui citados: o alerta constante de educadores e pesquisadores quanto à necessidade de reformulação integral desses cursos, o que não ocorreu nas épocas anteriores (e não ocorre até hoje). Sua análise leva à conclusão de que o mais importante seria que as lideranças educacionais se preocupassem mais com as características dessa formação do que com o lugar em que ela se dá. Postula que as universidades deveriam se dedicar mais à questão da formação dos professores, sendo as pontas de lança de inovações e não reprodutoras de um modelo arcaico, já superado. Caberia às universidades, assim, criar espaços institucionais de interlocução entre as diversas licenciaturas, construindo projetos pedagógicos para esses cursos sob um “novo paradigma, onde conteúdo específico e pedagógico, ensino e pesquisa, teoria e prática se articulem de forma coerente, consistente e comprometida” (Valente, 1999, p. 76), tendo como princípio básico o diálogo, o que considera difícil nas estruturas acadêmicas vigentes.

Com outros argumentos, os ensaios de Pereira *et al.* (2000) e Vilela (2007) acabam por propugnar também por mudanças nas formações de docentes, considerando o cenário pós-industrial contemporâneo. Pereira *et al.* refletem sobre a formação de professores à luz das colocações de Habermas, considerando as transformações do mundo do trabalho na atualidade. No quadro traçado, reflete que, se aspectos de conservação são importantes para a preservação social e, portanto, para a educação, também se colocam como importantes as inovações e, assim, “a formação do educador precisa levar em conta a racionalidade técnica (saber ensinar um conteúdo, o processo), o desenvolvimento da subjetividade e a razão crítica” (Pereira *et al.*, 2000, p. 214). Mudanças substantivas serão necessárias à formação de professores, de tal forma que propicie um espaço de desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e sociais para que um salto qualitativo seja possível na formação das novas gerações.

Vilela (2007) parte de uma perspectiva sobre a sociedade contemporânea colocada como dominada pela visão gerencialista, voltada a processos e produtos, mas demandando flexibilidade e mobilidade, repleta de incertezas morais e científicas, e inserida em uma nova complexidade tecnológica. No contraponto desse movimento da sociedade, há reações para a permanência de estruturas, paradigmas e formas de controle. Com base em

autores consagrados, como Baumann, Lyotard, Morin e outros, coloca a tensão existente na sociedade contemporânea e seu impacto no trabalho dos professores. Põe em evidência situações de ansiedade e conflito entre identidade, mobilidade e mudança – nas condições de trabalho, nos currículos, nas formas de controle. Realça que um desafio se situa no envolvimento dos professores com processos de mudança em sua esfera de ensino para atender à qualidade da educação requerida pela sociedade contemporânea. Para tanto uma nova formação é requerida, visto que “a mudança no trabalho docente ainda tem se mantido de forma superficial e não tem atingido o cerne da questão” (Vilela, 2007, p. 240).

Formação inicial de professores e profissionalização docente

Incluimos aqui artigos que tratam de aspectos da formação inicial de professores na graduação (licenciatura). Um único artigo se reporta a uma proposta e experiência formativa em nível médio (publicado no nº 198), o que se relaciona com a mudança gradativa do nível de formação de professores para o ensino superior proposta na Lei nº 9.394/1996. Há um artigo que apresenta uma análise de iniciativas mundiais para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores, dando uma visão mais ampla da questão no mundo. Contam-se nesta categoria, ao todo, 12 artigos, a maioria publicada a partir de 2006.

As colocações trazidas pelos artigos já apresentados nos dois primeiros subtemas de que tratamos, segundo as quais renovações ou inovações são absolutamente necessárias na formação de professores no Brasil, também aparecem expressas nas pesquisas ou reflexões relatadas nos artigos que tratam diretamente de aspectos da formação inicial de professores nas licenciaturas, aí incluída a pedagogia.

Todos apresentam pesquisas ou baseiam-se em pesquisas já realizadas para desenvolver uma nova análise. *Grosso modo*, podemos encontrar nesse grupo de artigos duas abordagens: um conjunto que analisa novas formas de ação em currículo/disciplinas ou estágios nas licenciaturas, em busca de inovação, estudando seus efeitos; outro conjunto que busca compreensão sobre fatores que permeiam concepções/representações sobre a formação e a profissão docente.

No primeiro conjunto – pesquisas sobre práticas inovadoras –, salientamos que os fundamentos e discussões sobre as ações empreendidas e estudadas, via pesquisa-ação ou pesquisa qualitativa, mostram-se colocadas com um sentido cultural amplo e com finalidades formativas humanísticas, tendo o nível de ensino a que se refere como foco. Não se mostram sob uma ótica tecnicista, reducionista. Este aspecto é um diferencial relevante desses trabalhos, pois se colocam como proposições indicativas, sugestivas, e não como receitas prontas, tendo seus autores a postura de analisar tanto os processos e resultantes positivos como os problemas, impasses e desafios encontrados nas realidades das instituições e cursos. Abordam-se:

- situações de trabalho formativo com desenho e arte e sua interface com a alfabetização de crianças;
- o uso de casos de ensino para desenvolvimento de processos de aprendizagem profissional docente;
- formas de análise de processos de aprendizagem de professores em formação, numa perspectiva construtivista, que os ajudam a transformar conhecimentos teóricos e práticos, tratados no curso, em ferramentas para organização de seu trabalho pedagógico;
- trabalho com pesquisa em formação docente;
- estudo sobre o emprego da Metodologia da Problematização em estágios curriculares de curso de licenciatura;
- estudo sobre a contribuição formativa para licenciandos de um estágio coletivo, considerando o impacto dos conhecimentos prévios no desenvolvimento de práticas em sala de aula;
- análise de implementação de programa curricular inovador em licenciaturas, desde o processo de construção institucional e coletiva do programa até os processos curriculares realmente desenvolvidos: princípios e objetivos, organização e articulação das diferentes licenciaturas, estrutura mínima comum, componentes da mesma e estágio supervisionado, atividades acadêmico-científico-culturais.

Verifica-se, com esses estudos, que há ricas contribuições para a formação de licenciandos articulando, de fato, teoria e prática, pesquisa e ação pedagógica, podendo ser tomados como referência para outras instituições e situações formativas iniciais de professores, bem como para políticas.

No segundo conjunto – compreensão sobre concepções/representações sobre a formação e a profissão docente – encontram-se pesquisas qualitativas que permitem lançar luz sobre o imaginário e as representações ou concepções de formandos de cursos de Pedagogia, os quais têm papel de significação e de condicionamento de ações em situações reais. Somos seres interpretativos, e nossas interpretações dirigem nossas ações, nosso trabalho. As pesquisas relatadas mostram que o conhecimento desse imaginário, dessas representações, pode fundamentar novas modalidades para a formação docente considerando as motivações mais profundas dos estudantes na área e sua interpretação de situações e processos educacionais. Nessa linha há ainda estudo representacional com ex-licenciandos sobre o papel da pesquisa da prática pedagógica como elemento formador para a docência, que aporta compreensão sobre essa prática em currículo de licenciatura levantando seus aspectos contributivos a novas compreensões sobre o ensinar e lança luz sobre as contradições e problemas gerados em uma dada condição institucional. A análise de trajetórias de formação e de vida de estudantes de Pedagogia levanta o papel das subjetividades, em suas constituições sociais e culturais, na construção de conhecimentos e identidades profissionais.

Um estudo teórico especificamente voltado para as áreas tecnológicas e científicas sob inspiração da Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia

e Inovação, realizada em 2001, põe em questão, argumentativamente, o perfil de formação dos licenciandos para essas áreas e pontua o atraso de setores científicos em se preocupar com reformular essa formação e até com a própria formação, não atentando para o risco de o Brasil se tornar em futuro próximo um “excluído” tecnológico e científico por não ter massa crítica de professores para a formação das novas gerações, visto que as crianças na educação básica não estão sendo preparadas nem estimuladas para o conhecimento nesses setores. Professores bem formados para isso são necessários. Sem base e motivação para o estudo das ciências, haverá obstáculos para a formação de um maior número de pessoas dedicadas ao trabalho científico e tecnológico, o que limitará nossa projeção nesse cenário.

O artigo de Vaillant (2010) destaca os problemas encontrados na América Latina quanto à formação de professores e coloca que a pergunta importante a ser feita hoje é: Para onde vai a formação de professores? Com essa questão em mente, percorre experiências dos Estados Unidos, da Austrália, da Inglaterra, da Holanda, da Finlândia e da Suécia. Esses países têm procurado sistematicamente introduzir inovações na formação de seus professores, claro que dentro de suas características sociopolítico-culturais específicas. Importante é que essas experiências mostram ser possível melhorar a formação dos docentes, sobretudo por meio de uma maior vinculação dessa formação com as escolas e a pesquisa e reflexão vinculadas às práticas educacionais. Além disso, apontam para a necessidade de políticas sistêmicas, inter-relacionadas, com durabilidade no tempo, e de uma política consistente de avaliação das instituições formadoras que permita retroalimentar os processos formativos. Assim, essas iniciativas merecem um olhar porque delas podemos tirar inspirações. A primeira talvez seja a de que precisamos mudar as práticas relativas à nossa proposta de avaliação das instituições formadoras e respectivos cursos de licenciatura.

Formação a distância

Apenas dois artigos entraram nesta categoria, talvez porque, para muitas instituições, a grande expansão e ampliação dos cursos da formação de professores a distância esteja ocorrendo somente nos últimos três anos. Um dos artigos foi publicado em 2001, momento em que iniciativas de caráter especial³ de formação a distância ou semipresencial de docentes para a educação básica já haviam sido realizadas ou estavam em pleno andamento (nos Estados de Mato Grosso, São Paulo e Minas Gerais, notadamente, além do projeto Proformação, do MEC). O segundo foi publicado em 2007, em outro momento das políticas educacionais, quando já havia sido promulgada a equivalência dos cursos a distância aos presenciais e já estavam em franco crescimento autorizações do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a oferta dessa modalidade de curso (Gatti; Barretto; André, 2011).

³ Foram implantadas com autorização especial do Conselho Nacional de Educação ou dos Conselhos Estaduais de Educação, com vigência delimitada.

Preti (2001) discute em seu artigo os novos contornos da formação de professores em função das perspectivas de EaD, faz uma retrospectiva histórica dessa modalidade formativa e analisa a experiência pioneira do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEaD) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Destaca como fatores importantes na consolidação do projeto formativo dessa iniciativa: os cuidados no delineamento do projeto e na constituição da equipe de formadores e técnicos; o próprio modelo tal como foi realizado, dentro das condições do Estado; as parcerias com o governo e a Universidade Estadual; a institucionalização dos Centros de Apoio e dos Núcleos Municipais de Educação a Distância, entre outros. A institucionalização segura e suficientemente amadurecida foi fator determinante para os resultados positivos alcançados. Nas conclusões, enfatiza que as formas de ação desenvolvidas no NEaD/UFMT permitiram uma reconstrução de práticas e uma ressignificação de discursos, lembrando que “os movimentos de renovação pedagógica ou de inovações educativas e de expansão da EaD não podem ser percebidos ou analisados como sendo determinados por simples ‘diretrizes governamentais’, resultado da vontade dos governantes, pois estão enraizados na cultura e experiências locais... Buscam a consolidação de novos valores...” (Preti, 2001, p. 37).

O artigo de Cunha e Vilarinho (2007) é uma revisão de literatura no que se refere à formação a distância na educação continuada de professores, com os objetivos de identificar os focos de estudo e as questões mais recorrentes nos trabalhos analisados. Mostrou que, neles, o foco mais privilegiado é o das políticas públicas nesse nicho, destacando-se a preocupação com políticas aligeiradas de formação a distância e certificação em escala. Há proposições de como melhorar essa oferta com a discussão de seus pontos frágeis e sugestões de novas formas de implementação e avaliação dessas iniciativas. Outros estudos que atualizam a revisão da literatura sobre essa questão evidenciam que pesquisas continuam apontando a questão do aligeiramento formativo e da falta de monitoramento dos programas de EaD na formação de docentes para a educação básica e as fragilidades em seus modelos de institucionalização, sobretudo no que se refere à tutoria (Gatti; Barretto, 2009; Gatti; Barretto; André, 2011).

Trabalho docente

É interessante notar que apenas a partir de 2006 aparecem, no período considerado, artigos sobre as questões do trabalho docente e da vida de professor. São 11 artigos que tratam dessa questão sob diversos ângulos. Problemas associados ao trabalho docente têm sido objeto de vários estudos, mas não só: as discussões se ampliaram para o âmbito social e político, com as lutas da categoria por melhores salários e carreira e por melhores condições para o trabalho de ensino, o trabalho nas escolas (Barbosa, 2011). Os artigos publicados na *Rbep*, até aqui, não

adentram nas questões das políticas de carreira e salário, mas, sim, tratam, sobretudo, de tensões e crises no trabalho cotidiano nas escolas, nas condições em que estas se institucionalizam em diversas redes de ensino. A questão dos movimentos do social e da economia na contemporaneidade, as mudanças culturais e de valores sociais, as pressões por desempenho e produtividade, as necessidades de atualização constante, flexibilidade social e didática, fluidez organizacional e os novos comportamentos das crianças, adolescentes e jovens são fatores analisados na determinação das imagens, representações e percepções sobre o trabalho docente, condições essas que geram tensões constantes no exercício profissional. Compõem o quadro da atividade dos professores não só essas fontes de tensão e dilemas, mas também as frustrações geradas, as dificuldades no equacionamento do trabalho nos tempos escolares e com as características dos alunos e a burocracia das redes, bem como a fragmentação e a contradição produzida nas relações entre tempo profissional e tempo pessoal. O trabalho do professor não se esgota na escola: faz-se presente o tempo todo, em cada dia dos professores, em tarefas externas à escola e em preocupações que não se trancam na saída da escola. Há uma intensificação nesse trabalho que nem sempre é considerada, uma vez que demanda investimento pessoal alto. Entende-se porque alguns artigos de pesquisa publicados na *Rbep* sinalizam como o sentido de dedicação aparece como eixo da profissão – o interesse pessoal e afetivo – mais do que o lógico e o econômico, evocando-se a aptidão como forte fator para a escolha e permanência na profissão. Para professores, a imagem de si como profissional ancora-se em uma razão de vida (carisma), e, diante de suas realidades cotidianas, geram-se contradições pessoais que permeiam sua dedicação, desânimo ou desistências (Alves-Mazzotti, 2008; Pereira; Andrade, 2006).

Há um trabalho dedicado à formação de professores para EJA em que se procura comparar pesquisas sobre a questão no Brasil e na Argentina. Verifica-se que há raros estudos sobre a questão, embora ela esteja muito presente nos discursos das políticas educacionais e nos documentos de gestão e financiamento.

Um dos artigos aborda especificamente o trabalho docente do professor formador de professores, aquele que, no ensino superior, trabalha nas licenciaturas (André *et al.*, 2010). A pesquisa relatada mostrou que as novas características dos estudantes nas licenciaturas e os contornos de algumas políticas educacionais e de situações nas instituições formadoras evidenciam a necessidade mais que urgente da reestruturação dos modelos formativos aí desenvolvidos. Conclui que, “confrontados com a necessidade de preparar para a docência os jovens que chegam hoje à universidade, com um perfil muito diferente do esperado, os formadores se encontram diante do dilema de formar esse ‘aluno possível’ para uma ‘docência possível’, nas situações concretas do trabalho nas escolas” (p. 140). Os projetos institucionais não incorporam mudanças substantivas que respondam ao desafio das características dos estudantes que buscam as licenciaturas e deixam aos seus docentes a tarefa de enfrentar as dificuldades daí decorrentes. Ressaltando

as dificuldades geradas no trabalho dos professores formadores de professores para a educação básica, pelas condições socioculturais de seus alunos e a não preocupação institucional e de políticas com essa questão, mais uma vez nos defrontamos aqui com o grave problema da formação de docentes para a educação básica.

Os egressos das licenciaturas, ao adentrarem na profissão, viverão experiências nas escolas que, em continuidade à sua formação inicial, lhes propiciarão ir completando sua condição de profissional do ensino. Ambrosetti e Almeida (2009) relatam pesquisa que mostra a formação da profissionalidade docente no espaço escolar, nas experiências nas escolas, onde se processa uma reconfiguração de concepções iniciais sobre o trabalho de ensino pela atuação de fatores institucionais diversos e diferentes entre si, fatores pessoais-relacionais e outros. Segundo as autoras, a compreensão dessas aprendizagens em situação cotidiana de trabalho pode subsidiar processos formativos para o trabalho docente com fundamentos socioantropológicos que não podem ser negligenciados, visto que a educação escolar é processo social de intensas relações humanas presenciais numa dada cultura – a de uma sociedade e a de uma escola em uma determinada rede de ensino, com suas características próprias.

Finalmente, trazemos o estudo de Diniz-Pereira (2011) que discute os sinais de crise na profissão docente no Brasil argumentando na direção da conjunção de diferentes fatores constituintes dessa crise – ou seja, há múltiplas causas para ela: salários compatíveis, dedicação exclusiva a uma única escola, tempo para planejamento didático e estudos, salas de aula e número de alunos adequados, etc. Não dá para assumir que apenas a má formação dos docentes é responsável pelos problemas na escolarização (posição, em geral, das Secretarias de Educação) nem que eles são apenas vítimas de uma situação social e educacional (posição dos sindicatos). Pondera que este tipo de polarização não ajuda a compreender todas as interfaces relativas ao trabalho docente e à crise que se sinaliza na profissão e até contribui para que não se avancem soluções para essa situação.

Como se vê, há uma rica contribuição para o conhecimento e a reflexão sobre as condições de trabalho dos professores, suas motivações, dificuldades, crises e mobilizações possíveis. São contribuições que podem sustentar boas políticas de ação e práticas de gestão. Resta querer e, assim, conseguir traduzi-las.

Formação continuada

Nos estudos sobre trabalho docente encontramos conhecimentos que tangenciam a formação continuada em serviço. Os quatro artigos classificados nesta categoria, no entanto, focam diretamente essa questão. São relatos e análises de experiências de formação continuada em redes de ensino, realizadas por professores de universidade em integração com as escolas. Um deles pesquisa o papel da utilização de casos de ensino

nessa formação e seus efeitos positivos na conscientização de processos formativos; essa metodologia permite aos professores analisar seus modos de trabalhar o ensino da língua escrita e a iniciação à matemática, refletir sobre sua própria formação profissional, redirecionar ações buscando fundamentar seus conhecimentos pedagógicos gerais, os de conteúdos específicos, conhecimentos pedagógicos associados aos conteúdos, levantando lacunas e motivando a sua superação. O segundo artigo mostra e analisa um programa de educação continuada de uma universidade discutindo sua validação. O terceiro, a partir de trabalho com professores e coordenadores pedagógicos, acompanhando os módulos produzidos para o curso desenvolvido, procura verificar aspectos do multiculturalismo em propostas didáticas e curriculares concretas, bem como analisar as formas de construção e reconstrução identitária dos envolvidos na proposta. E o quarto aprofunda estudo sobre duas formas de trabalho com professores em uma rede municipal de ensino – oficinas de currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas –, trazendo evidências de seu impacto positivo na utilização da experiência empírica para ações planejadas e metodologicamente pensadas e organizadas. Houve contribuição também para o aumento do interesse e motivação dos professores pela busca de soluções para atividades de ensino, aumentando sua crença em sua própria capacidade de criar alternativas de trabalho (Neitzel; Mafra, 2011).

Nas discussões da literatura educacional sobre formação continuada de professores encontra-se apontada a importância de essa formação estar ancorada nas realidades educacionais das redes de ensino e das escolas, nas experiências específicas dos docentes, para ter significado e impacto formativo relevante (Falsarella, 2004; Placco; André; Gatti, 2003; Duarte, 2006; Calderano; Lopes, 2006). Os artigos publicados na *Rbep*, aqui apontados, avançam contribuindo para a compreensão de como processos de formação continuada de professores desenvolvidos a partir dessas ideias surtem efeitos significativos para os participantes, sem deixar de apontar questões que surgem e necessitam de novos equacionamentos.

Temas variados

Assuntos diversos são abordados nos artigos aqui incluídos, seja em forma de ensaio, seja através de pesquisa. Há uma discussão alentada sobre uma questão que toca em aspecto cultural no cenário educacional brasileiro, que é a da moda ou modismo na oposição velho/novo, causando perturbações nas práticas e na formação dos docentes. Adesões forçadas, ou adesões acríticas, ou adesões genéricas ou formais a imposições de “inovação” e desprezo ao que mal havia mostrado sua contribuição ao trabalho escolar são eventos correntes em nossas políticas e práticas educacionais, o que provoca impasses, estagnações e/ou resistências que acabam por prejudicar o trabalho escolar e a própria aprendizagem e desempenho dos alunos. Uma perspectiva mais objetiva e mais solidamente fundamentada quanto a essa tendência a modismos é necessária

nas gestões educacionais e pedagógicas. Conclui-se que “a mentalidade que rejeita estudar o passado, ou que o estuda com as viseiras de gurus, é a grande adversária da compreensão do presente e dos esforços que empreendemos para tentar mudar a escola atual” (Rosso; Mafra, 2000, p. 62).

Os demais artigos tratam, na sequência temporal de publicação: de uma pesquisa sobre o perfil de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental quanto ao tipo de práticas adotadas, sinalizando algumas mudanças quanto à incorporação do trabalho coletivo e a disposição física das salas de aula (Macedo e Mortimer, 2006); de um estudo sobre as marcas de profissionais liberais que se tornaram referência na docência no ensino superior, mostrando como os estudantes nas áreas aplicadas valorizam a inserção profissional do docente, suas metodologias, atitudes e posturas pessoais (Volpato, 2009); e, da questão da autoridade docente analisada a partir de fala de alunos de escola pública, verificando-se que a autoridade em sala de aula não mais se assenta na tradição, na submissão a uma autoridade formal, mas em relações bem conduzidas na interlocução intergeracional, no contexto das finalidades do trabalho escolar, uma relação de negociação em que o conhecimento do docente e da docência têm papel central (Bueno e Santana, 2011).

A título de fechamento

Considerando as contribuições dos artigos analisados, os quais trazem com ênfase a necessidade de mudanças nas formações de professores para a educação básica em consonância com as novas formas de sociabilidade e trabalho, podemos destacar alguns aspectos:

- 1) pesquisas e estudos sinalizam fortemente que as estruturas formativas de professores no Brasil são arcaicas e superadas e necessitam de sofrer mudanças radicais em função dos movimentos no social emergentes no século 21;
- 2) a formação de professores para as ciências é ponto nevrálgico e pode comprometer o futuro científico e tecnológico do País;
- 3) verifica-se que há experiências e estudos trazendo ricas contribuições para a formação de licenciandos, inovando e articulando, de fato, teoria e prática, pesquisa e ação pedagógica, podendo ser tomados como referência para outras instituições e situações formativas iniciais de professores;
- 4) políticas sistêmicas, integradas e duradouras, bem monitoradas, são urgentes e necessárias no que se refere à formação de docentes;
- 5) é preciso considerar a mudança nas características socioculturais dos que buscam as licenciaturas, gerando ações institucionais que permitam favorecimentos formativos a esses estudantes e apoios aos formadores de professores;
- 6) formação a distância requer metodologias específicas e forte apoio infraestrutural e didático, formação adequada de tutores e renovação constante a partir de avaliações eficazes;

- 7) práticas inovadoras em educação continuada foram realizadas e analisadas, oferecendo repertório para repensar as políticas e práticas vigentes;
- 8) é preciso mudar as práticas relativas à nossa proposta de avaliação das instituições formadoras e dos cursos de licenciatura;
- 9) utilizar mais e melhor o conhecimento e a reflexão sobre as condições de trabalho dos professores, suas motivações, dificuldades, crises e mobilizações possíveis, considerando que esse conhecimento pode sustentar boas políticas de formação e de ação e práticas de gestão.

Como se observa, há muitas e ricas contribuições para a compreensão de aspectos pertinentes da formação de professores para a educação básica e para a profissionalização docente. A pesquisa educacional sobre a docência avançou muito em relação ao que é o seu papel específico: lançar luz sobre os vários fatores intervenientes na formação e no exercício da docência na educação básica. As contribuições aí estão, e os artigos publicados na *Rbep* atestam isso.

Fica evidente que os artigos acrescentam vários ângulos relativos às questões levantadas, trazendo contribuições para se pensar, repensar e estruturar novas políticas de ação para a superação da problemática condição da docência na educação básica. Desenvolver políticas de ação é o papel dos gestores, responsáveis pelas diversas políticas educacionais. Resta a pergunta: Os executivos em cargos políticos, que devem orientar, gerir e qualificar a educação escolar, serão suficientemente sensíveis e preparados para atentar e se apropriar dessas contribuições e desenvolver e implementar políticas educacionais condizentes com as necessidades de mudança nessa área social tão crucial para o País? A contribuição dos pesquisadores está posta e socializada. Os idealizadores e executores responsáveis pelas políticas de ação na educação tomam ciência dessa contribuição? Conseguem ou conseguirão levá-las em conta devidamente?

Referências bibliográficas

- ALTOBELLI, C. C. A. *As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempo de formação continuada*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação/Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), 2008.
- ALVES-MAZOTTI, A. J. Representação do trabalho dos professores das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a

escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre: PUC-RS, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

BARBOSA, A. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. Brasília: Liber Livro, 2011. 208 p.

BRAGANÇA, I. F. de S. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2001.

BUENO, F.A.; SANTANA, R.B. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p.316-340, maio/ago. 2011.

CALDERANO, M. da A.; LOPES, P. R. C. (Org.). *Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

CUNHA, M. L. da; VILARINHO, L. R. G. Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 218, p. 76-106, jan./abr., 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DUARTE, A. M. C. Trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico-conceituais. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – Rede Estrado, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. 1 CD-ROM.

DUARTE, V. de C. Uma experiência de educação continuada em Juiz de Fora-MG. In: CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo (Org.). *Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora-MG: Ed. UFJF, 2006.

FALSARELLA, A. M. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, 2007.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Especial.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

_____; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes: um Estado da Arte*. Brasília: Unesco, 2011.

KULESZA, W. A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil: 1870-1910. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./nov. 1998.

MACEDO, M.S.A.N.; MORTIMER, E.F. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 215, p.29-43, jan./abr. 2006.

NEITZEL, A. A.; MAFRA, C. Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 52-69, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, D. A. La construcción política de la profesión docente: la experiencia brasileña. In: OLIVEIRA D. A. et al. (Org.). *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: IIPE/Unesco, 2010. p. 131-158.

PEREIRA, W. C. *et al.* A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 209-218, maio/ago. 2000.

PEREIRA, G. R. de M.; ANDRADE, M. C. L. de. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidade do magistério oficial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006.

PLACCO, V. N.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; GATTI, B. A. *Proformação: avaliação do programa*. Brasília: MEC, 2003. Relatório Técnico.

PRETI, O. A formação de docentes na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROSSO, A. J.; MAFRA, N. D. F. Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 50-83, jan./abr. 2000.

VAILLANT, D. Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 543-561, set./dez. 2010.

VALENTE, S. M. P. Institutos Superiores de Educação: desafios para as universidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr. 1999.

VILELA, E. C. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007.

VOLPATO, G. Marcas de profissionais liberais que se transformaram em professores-referência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 333-361, maio/ago. 2009.

Bernardete Gatti é doutora em Psicologia – Université de Paris VII – Université Denis Diderot, com pós-doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e exerceu a função de superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC). Atualmente, tem atuado como pesquisadora colaboradora na FCC e como consultora de instituições nacionais e internacionais.

gatti@fcc.org.br

A produção do conhecimento didático na *Rbep* (1998-2010)

Marli André
Giseli Barreto da Cruz

Resumo

O texto foi estruturado em três partes. Inicialmente faz-se uma discussão sobre o movimento de constituição do campo da Didática no Brasil, tomando como referência resultados de pesquisas e dados de estados da arte. Discutem-se ainda questões polêmicas, como a da dispersão *versus* diversificação temática nas produções do campo, assim como a dificuldade de concretização da Didática Fundamental *versus* a negação da Didática Instrumental. Na segunda parte são apresentados os textos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* e uma contextualização do período em que foram produzidos esses trabalhos. Na terceira parte são discutidos os resultados da análise, organizados em quatro eixos: a Didática enquanto campo de estudos; a Didática enquanto disciplina de cursos de formação docente; conhecimentos didáticos nas práticas didáticas em contextos escolares e não escolares; temas correlatos à Didática. Nas conclusões são retomados os questionamentos relativos às tensões presentes no campo.

Palavras-chave: didática; conhecimento didático; produção didática; textos da *Rbep*.

Abstract

Knowledge production in Didactics based on a review of papers issued in the Brazilian Journal of Pedagogical Studies (1998-2010)

The text has been structured in three parts. In the first part there is a discussion of how the field of Didactics has been built in Brazil, taking into account research findings and the area's literature data reviews. There are also debatable issues, such as dispersion versus thematic diversification in the field productions, as well as the difficulty to conceive Fundamental Didactics versus the denial of Instrumental Didactics. In the second part, the paper presents a brief description of the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Rbep* texts and tries to give a picture of the period in which these papers were produced. The third section discusses the results of the analysis, which are organized in four areas: Didactics as a field of study; Didactics as a discipline of teacher education courses; Didactics knowledge in the practice of classrooms, in schools and in non-formal education contexts; and topics related to Didactics. The conclusions go back to questioning issues related to existing tensions found in the field.

Keywords: didactics; didactics knowledge; didactics production; Rbep papers.

Introdução

Este artigo tem como ponto de partida a seguinte questão: O que dizem os textos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* no período de 1998 a 2010 acerca da área de Didática? Essa questão se desdobra em outras, como, por exemplo: Como esses textos se inserem nos debates atuais da área? Quem são os autores dos textos? Qual sua procedência? Quais os temas, as metodologias e os enfoques priorizados pelos autores? Qual sua contribuição para a educação?

Para responder a essas indagações, torna-se necessário recorrer a um referencial teórico que nos ajude a fazer a leitura e análise dos textos publicados. Um eixo básico para análise é o enfoque da Didática enquanto campo de conhecimento, ou seja, o movimento de constituição do campo da Didática no Brasil. Outro ponto de atenção deve ser o campo investigativo da Didática, ou os estudos e pesquisas que vêm sendo produzidos na área. Devem ser consideradas ainda as questões polêmicas do campo, como: a controvérsia diversificação *versus* dispersão temática; a tensão entre os campos da Didática, do Currículo e da Formação de Professores; os novos objetos de estudo da Didática, como a interculturalidade, a

diversidade, a complexidade da docência, as práticas interdisciplinares, entre outros.

Os pesquisadores do campo têm situado a Didática não como guia de ação prática, mas, ao contrário, como expressão de uma prática determinada, num momento histórico situado. De uma visão da Didática Instrumental, centrada na aplicação de métodos e técnicas para atingir o conhecimento científico, em busca da qualidade dos produtos, da eficiência e da eficácia, propõe-se uma Didática atenta à necessidade de favorecer a formação de educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade. Em contraposição à Didática Instrumental, defende-se a Didática Fundamental, como um campo de conhecimento que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações e complexidades, para intervir nele e reorientá-lo de forma a culminar num processo de aprendizagem efetivo para a grande maioria da população.

A proposta da Didática Fundamental defendida por Candau (1983) representou um amplo movimento de revisão do campo, originando, em alguns casos, posturas de negação da Didática e, em outros, novas proposições. É importante dizer que, na defesa de uma Didática Fundamental, Candau não nega a dimensão técnica, porém a ressitua do ponto de vista político. No seu entender, a prática pedagógica, objeto da Didática, por ser política, exige a competência técnica. Nessa direção, defende a interligação das dimensões humana, técnica, política e social, que dão relevo à multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender, objeto da Didática. Essa perspectiva conscientemente trabalhada faria emergir o que ela chamou de Didática Fundamental.

Tal proposição parece ter sido aceita pela grande maioria dos estudiosos da área, que a defenderam em vários textos publicados e continuam a mencioná-la como um referencial forte nos estudos recentes. No entanto, quando se busca conhecer melhor suas formas de concretização no ensino de Didática dos cursos de formação de professores, depara-se com uma situação que levou Libâneo (2008, p. 237) a indagar: "Por que hoje os programas de didática tratam de todos os temas, menos daqueles que ajudam os professores a atuarem eficazmente nos processos de aprendizagem dos alunos?" Ao procurar conhecer o que se ensina na disciplina de Didática e de metodologias específicas do Estado de Goiás, o autor nos conduz a outro ponto de preocupação: ao menos 70% das ementas das disciplinas expressam uma perspectiva instrumental (Libâneo, 2011, p. 29).

A pesquisa de Cruz (2012, p. 6) que buscou conhecer as concepções e práticas que fundamentam o ensino de Didática de professores formadores de três universidades do Estado do Rio de Janeiro encontrou resultados um pouco diferentes: grande parte dos professores entrevistados mostraram-se reticentes quando tiveram que explicar o que entendiam por Didática. Eles diziam sentir dificuldade para decidir que temas e abordagens deveriam ser incluídos no programa da disciplina; diziam-se inseguros na escolha do que ensinar. Afirmavam que há um conjunto bastante variado de temas que podem ser contemplados nessa disciplina, tais como os fundamentos teóricos das práticas; as principais tendências pedagógicas

em articulação com as abordagens de ensino; o estudo do currículo e suas teorias; questões sobre identidade, profissionalidade e saberes docente; e os componentes da prática pedagógica, com atenção para o planejamento e a avaliação do ensino e da aprendizagem. Segundo a pesquisadora, os entrevistados temiam resvalar em uma abordagem instrumental da disciplina, mas tinham pouca clareza sobre aquilo que é específico, sobre o que constitui o fundamental da Didática.

A pesquisa de Cruz (2012, p. 43) também revelou que os professores que ensinam Didática não parecem familiarizados com o movimento de constituição do campo da Didática no País, com o momento de crise nos anos 1980, com a fase subsequente de negação e de reconstrução do conhecimento didático e dos desdobramentos mais recentes:

[...] a constituição do campo da Didática no Brasil não é um conhecimento de domínio de boa parte dos entrevistados, sobretudo daqueles que atuam com a Didática específica. Manifesta-se o receio em relação ao ensino da Didática prescritiva, com predomínio de técnicas, porém a problematização de Candau (1983) acerca da Didática Instrumental e da Didática Fundamental parece não fazer parte do idioma pedagógico dos entrevistados.

Se, de acordo com os dados obtidos pela pesquisadora, os professores de Didática querem negar o instrumental, mas são muito hesitantes sobre o que constitui o fundamental, e se, além disso, não são estudiosos da área, pois não conhecem a trajetória da Didática no Brasil, o campo disciplinar da Didática encontra-se realmente em um momento difícil.

E no campo investigativo, como vem se estruturando o conhecimento didático? Essa questão nos conduz à análise dos estudos e pesquisas que vêm sendo produzidos na área.

Em uma metanálise de 118 pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) de Didática da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), André (2012) verificou que, no período de 2003 a 2011, o maior número de estudos tinha como temas concepções, saberes, representações dos professores ou as práticas de formação dos docentes. Se há uma inter-relação entre esses campos de conhecimento – Didática e Formação de Professores –, há especificidades que os distinguem. Essa superposição preocupa, pois o objeto da Didática fica enfraquecido.

O mesmo mapeamento (André, 2012) revelou que a segunda temática mais frequente nas pesquisas era a das práticas de sala de aula, o que à primeira vista parece muito positivo, já que o objeto próprio da Didática são as situações de ensino, especialmente organizadas para atingir a aprendizagem efetiva dos alunos. Entretanto, a temática das práticas vem sendo abordada nas pesquisas de modo difuso, cobrindo uma variedade de aspectos, que focam mais na dinâmica do cotidiano escolar como um todo do que nas especificidades das práticas de sala de aula.

Essas constatações são reafirmadas pelo mapeamento de 74 trabalhos apresentados no GT de Didática da ANPEd, no período de 2004 a 2008, por Marcondes, Leite e Leite (2012), que também verificaram a concentração de textos na temática da formação de professores e notaram uma

diversidade de assuntos e enfoques em torno da categoria cotidiano escolar. As autoras mostraram certa preocupação tanto com o número de trabalhos com foco nos processos de formação e na profissionalização docente quanto com a pluralidade de aspectos abordados na categoria cotidiano escolar, neste caso correndo o risco de uma dispersão temática.

Essa é justamente uma questão polêmica quando se analisa o conhecimento produzido no campo “diversificação ou dispersão?”. Na visão de Candau (2009, p. 38), o campo da Didática está sendo desafiado, no momento atual, por novas problemáticas. E continua: “Talvez mais do que uma questão de *dispersão*, é possível interpretar esta realidade como um momento de desestabilização e diversificação, em que emerge uma pluralidade de enfoques, temáticas e problemáticas.”

O ensino de Didática nos cursos de licenciatura certamente se beneficia com a diversificação, porém enfrenta o desafio de perder o foco em face da pluralidade de temáticas e abordagens confluentes à área. Há vários indícios de que a proposta de uma Didática que ajude o professor a entender o processo de ensino e aprendizagem para delinear-lo a partir de um contexto situado não tem sido assumida pelos cursos de formação inicial, ainda que o caráter prescritivo, próprio da Didática Instrumental, pareça superado.

E os textos de Didática publicados pela *Rbep*, como se caracterizam? Situam-se numa perspectiva Instrumental ou Fundamental da Didática? Desvelam novas problemáticas ou reafirmam achados anteriores? Em que medida contribuem para o avanço do conhecimento didático?

Metodologia de análise dos textos

Tendo como referência o objetivo de caracterizar os textos de Didática em termos de sua procedência, das temáticas e metodologias privilegiadas e da natureza do conhecimento produzido, procedeu-se ao levantamento e à análise de oito textos publicados na *Rbep* no período de 1998 a 2011.¹ A metodologia de análise consistiu na leitura dos textos integrais e na organização dos dados em quadros analíticos, compostos pelos seguintes itens: ano e autoria do texto, temática contemplada, autores citados, metodologia utilizada, palavras-chave, estrutura de apresentação do texto e comentários tendo em vista os objetivos e o referencial teórico adotado. Em seguida, foi retomada a leitura dos textos integrais, comparados os aspectos comuns e as diferenças evidenciadas nos quadros-síntese, o que possibilitou a classificação dos textos em quatro grupos: a Didática enquanto campo de conhecimento; a Didática enquanto disciplina dos cursos de formação de professores; a Didática nas práticas escolares e não escolares; temas correlatos à Didática. Esse movimento de releitura dos textos e de tentativa de compatibilização dos aspectos comuns e contrastantes, em vista dos referenciais teóricos, possibilitou o apontamento das contribuições dos textos para o avanço da discussão do campo e para a área de educação de forma geral.

¹ A seleção dos textos foi realizada pela coordenação do dossiê comemorativo dos 75 anos do Inep.

Apresentação dos textos analisados

Os três textos publicados no ano de 1998 foram: “Interseção cultura-educação: necessidade pedagógica”, de Maria José Lindgren Alves; “Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec”, de Ives Lenoir e François Larose; e “A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte”, de Mary Rangel. Como se pode observar, são dois textos de autores brasileiros e um de autores canadenses; os dois primeiros integraram o mesmo volume (v. 79) e número (n. 192) do periódico, e o terceiro compôs a coletânea de textos do n. 193 (também do v. 79).

Os três textos publicados no ano de 2001 foram: “Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino”, de Alberto Merchede; “Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional”, de Leodi Conceição Meireles Ortiz e Soraia Napoleão Freitas; e “Entre o ideal e o usual: a *Didática mínima* de Rafael Grisi”, de Marta do Rosário Longo Mortatti. Todos os artigos são de autores brasileiros e foram publicados no mesmo volume correspondente aos três números, posto que, nesse ano, a *Rbep* publicou três números conjuntamente, abarcando o período de janeiro a dezembro.

Depois de um período de oito anos sem publicação de artigos na área, no ano de 2010 a *Rbep* apresentou dois artigos (v. 91, n. 229) voltados para o tema: “O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia”, de José Carlos Libâneo, e “Ousadia emancipatória no ensino superior: relato de uma experiência didática no *Campus* Litoral da Universidade Federal do Paraná”, de Francélli Brizolla, Lenir Maristela Silva e Maurício Cesar V. Fagundes.

No tocante ao contexto de publicação desses artigos, é importante relembrar que desde a década de 80 do século 20 que a Didática se vê mais negada que exaltada (Candau, 1983, 2009). O movimento dos educadores em prol de uma perspectiva de educação para a transformação social, essencialmente articulado ao contexto histórico e político, de luta pela redemocratização da sociedade, questionou a educação em diferentes instâncias, atacando frontalmente a Didática Instrumental e projetando perspectivas a favor de uma Didática Fundamental, essencialmente ligada à tendência da multidimensionalidade do ensino. Foram anos marcados pelo movimento de crítica da Didática e do surgimento de propostas alternativas ao seu redimensionamento.

Os anos 1990 inauguraram um novo cenário, tecido historicamente em torno de movimentos sociais, políticos e econômicos não muito acalentadores, porém bastante desafiadores. Anos de mudanças no mundo do trabalho, de afirmação de uma sociedade da informação, de globalização da economia, que fizeram sobressair no contexto educacional, com reflexos no campo da Didática, as reformas educativas apoiadas em políticas neoliberais. Foi um momento de perplexidades, de pouca definição dos caminhos a serem seguidos.

Os anos 2000 trouxeram relevo às discussões complexas sobre o mundo contemporâneo e as pluralidades de saberes, linguagens, culturas, espaços e tempos, permeando os múltiplos processos de formação e de constituição identitária que envolvem os diferentes sujeitos sociais.

Nesse contexto, Candau (2000a), em publicação referente à sua participação na Mesa comemorativa dos 20 anos de Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), propôs-se a discutir uma agenda de trabalho para aqueles que se dedicam à Didática, adotando como ponto de partida esse novo cenário. Na análise da autora, as marcas da contemporaneidade, entre as quais a subjetividade, a diferença, as identidades, a diversidade cultural, a relação saber/poder e as questões étnicas, de gênero e sexualidade, solicitam dos educadores enfrentar-se com a crítica pós-moderna, visto que ela “oferece elementos importantes para se repensar a pedagogia e a didática na perspectiva crítica” (Candau, 2000a, p. 153). Nesse sentido, um dos desafios reside na necessidade de romper fronteiras e articular saberes. Defende a autora que, sem perder o foco na especificidade da Didática, o processo ensino-aprendizagem, é necessário trabalhar de forma articulada com as diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo o cruzamento de saberes presentes no cotidiano escolar. Outra proposta na agenda de Candau (2000a) é o favorecimento de ecossistemas educativos, no sentido de privilegiar outros espaços além do escolar, de modo que a pluralidade de tempos, espaços e linguagens possa ser reconhecida e promovida. A agenda prossegue com a indicação da exigência de reinvenção da didática escolar, “numa perspectiva multidimensional, diversificada e plural” (Candau, 2000a, p. 157). Apostar na diversidade aparece como uma condição importante na agenda, tendo em vista a necessidade de articular igualdade e diferença ao se pensar nos desafios ante a sociedade contemporânea. Atender essa exigência implica, entre outros aspectos, o empoderamento de diferentes grupos sociais, no sentido de favorecimento de uma relação intercultural. Finalmente, a agenda apresenta uma preocupação, que consiste na revisitação dos temas considerados “clássicos” da Didática. O alargamento do campo nas últimas décadas provocou um estado de diversificação, o que é bom, porém ofuscou o tratamento de temas próprios da Didática, entre os quais, planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A agenda proposta por Candau (2000a), além de favorecer a compreensão do contexto que sustenta a produção da área nas últimas décadas, se coloca como referencial importante para analisarmos os artigos publicados na *Rbep*, objeto deste trabalho.

Resultados da análise

Conforme descrevemos na seção anterior, do conjunto de oito textos, três foram publicados em edições do ano de 1998, três em 2001 e dois em 2010. Essa constatação permite observar a falta de constância do tema nas

publicações do periódico em questão. Os textos se concentraram em três anos, deixando dez sem publicação. Certamente, esse dado é decorrente do próprio movimento de constituição do campo, que vem sofrendo uma falta de continuidade nas discussões, na priorização das temáticas e no enfrentamento das questões norteadoras da área, como foi sinalizado pelos estudos mencionados na introdução deste artigo.

Quanto à procedência dos textos, três deles são de autores que atuam em Instituições de Ensino Superior (IES) da Região Sudeste: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); dois atuam em IES do Centro-Oeste: Universidade Católica de Brasília (UCB) e Universidade Católica de Goiás (UCG); dois atuam em IES do Sul: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Um texto é de autores estrangeiros. Não há surpresas quanto à proveniência de autores do Sudeste e do Sul do País, porque são essas as regiões que concentram maior número de pesquisadores. Causa, sim, certo estranhamento a ausência de autores das Regiões Norte e Nordeste, o que talvez possa ser explicado pelo direcionamento da produção a outras áreas de conhecimento.

Sobre as temáticas e o quadro teórico, nota-se, no tocante aos textos publicados no ano de 1998, que as representações sociais se destacaram. Elas subsidiaram dois dos três textos, enquanto o processo ensino-aprendizagem, objeto da Didática, foi foco de discussão predominantemente do segundo artigo, visto que o primeiro assumiu a relação educação-cultura como eixo central da análise, e o terceiro se estruturou em torno da busca de elementos para um estado da arte da Teoria das Representações Sociais, de forma que o processo ensino-aprendizagem só se manifestou como meio de seleção dos trabalhos analisados.

No segundo bloco de publicações, referentes ao ano de 2001, percebe-se que a Didática mostrou-se menos periférica e, portanto, bem mais presente no debate, visto que ocupou posição central nas discussões. O primeiro e o terceiro textos voltaram-se para o tema das técnicas de ensino, cujas análises se aproximaram mais da perspectiva instrumental da Didática, enquanto o segundo, ao tratar da práxis pedagógica no contexto das classes hospitalares investigadas, trouxe à baila um tema dos novos ecossistemas educativos, que carece de maiores e melhores investimentos teórico-práticos.

Os dois artigos mais recentes, publicados em 2010, apresentaram uma relação de pertença significativa com o campo da Didática, uma vez que se interessaram pela boa apropriação e prática desse domínio de conhecimento. Pode-se dizer que o texto de Libâneo é bastante representativo dos estudos sobre o papel da Didática na formação docente, e o texto de Francélli Brizolla, Lenir Maristela Silva e Maurício Cesar V. Fagundes é contributivo ao debate sobre experiências didáticas no ensino superior, tema apenas emergente na área.

O quadro a seguir oferece uma visão panorâmica dos textos em questão:

Publicações em 1998			Publicações em 2001			Publicações em 2010		
Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6	Texto 7	Texto 8	
Interseção cultura-educação: necessidades pedagógicas	Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec	A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte	A aula em equipe como estratégia inovadora de ensino	Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional	Entre o ideal e o usual: a Didática mínima de Rafael Grisi	O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia	Ousadia emancipatória no ensino superior: relato de uma experiência didática no Campus Litoral da Universidade Federal do Paraná	
Maria José Lindgren Alves	Ives Lenoir e François Larose	Mary Rangel	Alberto Merchede	Leodi Conceição Meireles Ortiz e Soraia Napoleão Freitas	Marta do Rosário Longo Mortatti	José Carlos Libâneo	Francélli Brizolla, Lenir Maristela Silva e Maurício Cesar V. Fagundes	
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Universidade Sherbrook no Quebec	Universidade Federal Fluminense	Universidade Católica de Brasília	Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Estadual de Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Universidade Federal do Paraná	

a) A Didática enquanto campo de estudos

Dois artigos oferecem contribuições para o processo de afirmação da Didática enquanto campo de estudos: referimo-nos aos textos números 2 e 6. O texto nº 6 também se aplica à categoria Didática enquanto disciplina de curso de formação docente.

O texto de nº 2, intitulado “Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec”, de Ives Lenoir e François Larose, foi elaborado com base em resultados de pesquisas realizadas ao longo de dez anos, por meio de enquetes e de observações de campo com professores primários do Quebec/Canadá. Os autores apresentaram uma tipologia das representações e das práticas interdisciplinares capturadas, compreendendo quatro polos: o polo marcado pelo foco eclético, à semelhança de um *pot-pourri* ou de um *ecletismo desestruturante*; o polo de enfoque holístico, que busca trabalhar vários assuntos a partir de um tema, visando uma abordagem de ensino globalizada; o polo denominado de enfoque pseudointerdisciplinar, que diz respeito à prática que se utiliza da identificação de um tema como pretexto de fio condutor para trabalhar o ensino de matérias escolares selecionadas, revelando-se mais mono do que interdisciplinar; e o polo de enfoque hegemônico, cujo ensino se baseia em uma matéria reconhecida como predominante, fazendo com que as demais desenvolvam uma relação de subordinação, assumindo posição periférica na elaboração do conhecimento.

Nas análises empreendidas, os autores discutiram a confusão que cerca o conceito e a prática da interdisciplinaridade, revelando que a forma como esta tem sido compreendida e realizada mostra-se pouco eficaz para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Argumentaram que as representações não têm ajudado a esclarecer a polissemia que toma conta do conceito de interdisciplinaridade e que a integração das matérias, prática comum quando se tenta atingir a interdisciplinaridade, pode ser mais geradora de desintegração do que de integração das aprendizagens.

Essa publicação, ao tratar de acordos e desacordos sobre interdisciplinaridade, oferece importante contribuição para o campo, visto que a pesquisa que lhe serve de base constitui um programa integrado de investigação com ênfase estritamente voltada para o processo ensino-aprendizagem. Ainda que a interdisciplinaridade seja um tema bastante discutido na literatura educacional, a sua apropriação nas práticas pedagógicas escolares e não escolares ocorre de modo bastante confuso, tal como revela o próprio estudo em questão. Nesse sentido, um trabalho metódico de pesquisa com professores, com foco nas suas concepções e práticas interdisciplinares e, além disso, com o cuidado de criar uma tipologia das representações e práticas a seu respeito, oferece importante contribuição para a Didática, tanto no sentido de clareamento sobre essa forma de lidar com o conhecimento a ser trabalhado na mediação didática quanto no delineamento de posturas e ações que não correspondem ao que ela é.

Entendemos que as práticas interdisciplinares estão ligadas ao que defende a Didática Fundamental, uma vez que, para a sua implementação, a articulação entre as dimensões político-sociais, humana e técnica são imprescindíveis. As práticas pedagógicas de cunho interdisciplinar também favorecem a abordagem de temas e problemáticas comuns ao novo cenário discutido por Candau (2000a), constituindo-se uma forma de lidar com o conhecimento escolar que propicia o enfrentamento, o debate e a afirmação de temas do cotidiano. A interdisciplinaridade, quando bem compreendida, assimilada e desenvolvida, é bastante adequada à articulação de saberes, à ligação com diferentes ecossistemas educativos e à consideração da diversidade no currículo escolar.

O texto de nº 6, intitulado “Entre o ideal e o usual: a *Didática mínima* de Rafael Grisi”, de Marta do Rosário Longo Mortatti, voltou-se para a análise do processo histórico de constituição da Didática como campo de conhecimento e disciplina acadêmico-científica, com base na contribuição de Rafael Grisi (1909-1998), por meio da sua obra *Didática mínima* (1952). A análise apontou o lugar do livro no processo histórico da Didática enquanto campo de conhecimento e disciplina, que se caracterizou pela prevalência do caráter técnico, instrumental e normativo, tornando-se alvo de questionamento somente a partir dos anos 80.

Para atender ao proposto, a autora apresentou a atuação e produção de Rafael Grisi na área, cuidou de trabalhar com as explicações do próprio autor sobre a proposta de *Didática mínima*, argumentando em torno do ideal (aquilo que é defendido pelas teorias pedagógicas) e do usual (referente ao que efetivamente ocorre enquanto práticas pedagógicas nas escolas), e a importância de fazer emergir uma Didática alternativa, mais próxima do que acontece na escola e das necessidades por ela apresentadas. Em prosseguimento, apresentou a estrutura formal e o conteúdo do livro, para, então, discutir uma Didática de emergência ou de transição. Para a autora, a revisão da Didática deve começar por uma reflexão da sua própria história, para, então, redirecioná-la.

Esse texto, ao focalizar aspectos históricos da Didática com base na análise textual de um manual, a *Didática mínima*, de Rafael Grisi, oferece contribuições para a discussão da constituição do campo da Didática no Brasil. No contexto do debate, se insere a necessidade de ruptura com modelos técnico-instrumentais a partir de um processo interpretativo sobre a própria história do campo. Por essa razão, a autora se debruça sobre essa obra, que se localiza entre os primeiros manuais de Didática escritos por autores nacionais, para contribuir com a revisão proposta.

Depreende-se desse esforço a paradoxal relação entre Didática Instrumental e Didática Fundamental, posto que o trabalho intencionou captar das contribuições didáticas de Grisi, oriundas dos anos 50, princípios norteadores da prática pedagógica que se apresentavam como um meio de transição entre o ideal e o usual, entre o que se pretende e o que efetivamente pode ser levado a efeito na prática pedagógica, na tentativa de fazer “descer do céu à terra”, na expressão da autora, para oferecer

respostas aos problemas práticos detectados pelos professores (Mortatti, 2001, p. 23). Nesse sentido, para a autora, essa relação caracteriza um

[...] período que, no âmbito da trajetória histórica da Didática no Brasil, pode ser interpretado como de *transição* entre a definição e a consolidação do caráter técnico, instrumental e normativo e seu questionamento, do qual decorre o movimento de revisão da disciplina e do campo de conhecimento, em busca de sua contextualização social e política.

b) A Didática enquanto disciplina de cursos de formação docente

Pensando na Didática enquanto campo de estudos e pesquisas, portanto, como uma área com domínio de conhecimento próprio, e, além disso, pensando em seu domínio como constitutivo de disciplina de cursos de formação docente, verificamos que dois artigos publicados na *Rbep* oferecem importante contribuição. Um deles é o de nº 6, já comentado na seção anterior, e o outro, o de nº 7, de José Carlos Libâneo, sobre o ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia, objeto de nossa análise nesta parte.

O artigo de José Carlos Libâneo se propôs a discutir o lugar ocupado pelas metodologias de ensino específicas da primeira etapa do ensino fundamental no currículo dos cursos de Pedagogia, com base em pesquisa documental. O estudo analisou a estrutura curricular e as ementas de 25 cursos de Pedagogia do Estado de Goiás para avaliar sua efetividade na formação profissional de professores, sobretudo no tocante ao ensino de conteúdos das disciplinas do currículo do ensino fundamental. Segundo o autor, a pesquisa se deve à constatação do quadro decadente do ensino nessa etapa da educação básica. O panorama do ensino de Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia, propiciado pelo estudo, revelou que, no Estado de Goiás, ao menos 70% delas expressam uma Didática Instrumental, assim como se manifestou falta de domínio do conteúdo a ser ensinado por parte dos futuros professores.

A pesquisa relatada por Libâneo nos leva a pensar sobre quais podem e precisam ser os conteúdos didáticos a serem trabalhados na formação de professores, tendo em vista as demandas da prática pedagógica escolar. O curso de Pedagogia, na atualidade, tem a responsabilidade de formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, além de muitas outras incumbências designadas pelas suas diretrizes curriculares. Reconhecemos que os saberes didáticos devem ser mobilizados pelos professores para desenvolver, nos alunos, as aprendizagens do conhecimento escolar. O conhecimento escolar, por sua vez, solicita dos professores um sólido domínio dos saberes disciplinares (Gauthier, 1998; Tardif, 2002; Shulman, 2005). Se o professor, em face da formação inicial obtida, não reúne em seu repertório de saberes aqueles necessários à mobilização dos alunos em torno do conhecimento

escolar, possivelmente o processo de ensino-aprendizagem terá grandes dificuldades de se efetivar na direção esperada.

Nesse contexto, a pesquisa de Libâneo revela que, além da falta de conteúdo por parte dos futuros professores, o conhecimento didático trabalhado nos cursos mostra-se predominantemente instrumental. Assim, a formação de professores e a Didática parecem pouco contribuir para a superação dos problemas que emergem do contexto escolar. O campo da Didática vem discutindo que a escola precisa ser reinventada, e com ela e para ela, a Didática (Candau, 2000b, 2009). Se o que se ensina em Didática não leva em conta a produção de conhecimento de seu campo e, mais do que isso, as necessidades reais dos contextos escolares e, também, não escolares, deparamo-nos com o risco de uma formação em Didática que pouco ou nada pode ajudar o futuro professor na realização de seu trabalho.

c) O conhecimento didático nas práticas didáticas em contextos escolares e não escolares

Três artigos foram relacionados ao eixo de análise referente ao conhecimento didático nas práticas didáticas em contextos escolares e não escolares. Trata-se dos textos de números 4, 5 e 8.

O texto nº 4, com o título "Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino", de Alberto Marchede, tratou do aperfeiçoamento de uma técnica de ensino em grupo decorrente da proposta de seminário, dotando-a de uma série de etapas que exigem, na visão do autor, seriedade e investimento por parte dos professores e alunos visando representar uma alternativa viável para uma aprendizagem qualitativa. Depois de investida discussão sobre o seminário enquanto técnica de ensino, o autor apresentou sua proposta de aula em equipe, definindo-a como "[...] uma técnica de instrução também centrada em grupos e no aluno, na qual, entretanto, os alunos apresentam um tema, baseado em fontes bibliográficas, em forma de aula expositiva" (Marchede, 2001, p. 91-92). Para defender sua técnica de ensino, o autor cuidou de defini-la, acentuar a importância da formulação de objetivos e da realização do planejamento e de apontar como devem ser a preparação por parte dos alunos e do professor, as apresentações e a avaliação. Todas as etapas são minuciosamente descritas e prescritas, de modo a evidenciar a diferença em relação ao seminário.

O texto focaliza um tema tipicamente clássico da Didática. Entretanto, a abordagem mostrou-se bastante prescritiva, apesar da intenção anunciada de discutir uma estratégia inovadora de ensino. Nesse sentido, observamos que revisitar os temas clássicos é uma necessidade apontada por Candau (2000a) e por boa parte dos estudos da área, que anunciam/denunciam o ocultamento desses temas nas discussões (André, 2008). No entanto, pelo exemplo citado, o tratamento da temática parece não conseguir ainda se desvincular da perspectiva instrumental, para repensá-la em novas bases.

Reconhecemos e defendemos o papel do planejamento do ensino e a importância de métodos e técnicas coerentes com a concepção de ensino e aprendizagem assumida. Nessa direção, a definição da proposta e seus objetivos e o delineamento claro das etapas constitutivas da aula são condições importantes para o trabalho do professor, a serem assumidas e potencializadas pela Didática. Todavia, entendemos que a Didática não precisa se constituir como guia de ação prática, mas, ao contrário, como expressão de uma prática determinada, num momento histórico situado.

O texto nº 5 abordou o tema emergente da classe hospitalar. Interessadas em discutir que tipo de fazer didático tem sido construído na prática educacional das classes hospitalares, as autoras adotaram cinco classes desse tipo como campo investigativo, e, por meio de aplicação de questionários, análise documental e uso de técnicas não verbais de desenhos e de expressão escrita do paciente-aluno, buscaram elementos para abordagem do assunto. Nessa direção, analisaram o tipo de comunicabilidade e a intersubjetividade que envolvem as ações nesse espaço clínico, mas também pedagógico.

A pesquisa possibilitou perceber que o fazer pedagógico predominante refletiu o saber escolar, dando continuidade ao que é trabalhado na escola, no sentido de tentar sanar dificuldades de aprendizagem. Algumas experiências analisadas pareceram tentar favorecer a apropriação de novos saberes e o desenvolvimento de habilidades que, necessariamente, não são trabalhados pela escola. Apesar disso, prevaleceu a perspectiva de que a prática pedagógica das classes hospitalares investigadas mostrou-se fundamentada em fazeres próprios da rotina e do conhecimento escolar, porém redimensionando o conhecimento como meio de “emancipação do claustro da internação”, demonstrando, dessa forma, que a saúde suscita qualidade de vida intelectual e sociointerativa. Ainda assim, as autoras reconheceram que as propostas recreativas e de ênfase terapêutica poderiam ser alvo de mais e melhores investimentos.

O olhar sobre a práxis educacional da classe hospitalar coloca-nos diante de um “ecossistema educativo”, na expressão de Candau (2000a, p. 156), diferente da escola. Aqui, verifica-se que a produção da Didática deslocou seu foco da educação escolar e privilegiou outro espaço onde também ocorre “produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais...”.

O texto de nº 8 constitui relato sobre uma experiência didática de base emancipatória no ensino superior oferecido no *Campus* Litoral da Universidade Federal do Paraná. Seus autores apresentaram uma proposta, por eles entendida como sendo de inovação curricular no ensino superior, com base no paradigma emergente de construção do conhecimento para favorecer uma formação emancipatória e o desenvolvimento local da região onde se insere o *campus* universitário. A experiência baseou-se no Projeto Político Pedagógico da instituição, no que diz respeito à fusão entre formação universitária e desenvolvimento local da região. O desenho curricular se estruturou em torno de fundamentos teóricos práticos, interações culturais e humanísticas e projetos de aprendizagem. Nesse

sentido, os princípios norteadores do projeto residiram na interdisciplinaridade e na totalidade das áreas de conhecimento. Por meio de fases sucessivas de conhecimento, compreensão, proposição e ação, esperou-se que professores, técnicos e estudantes, calouros do ano de 2009, desenvolvessem projetos de aprendizagem e docência relativos aos desafios enfrentados na região em sintonia com a população local. Segundo os autores, a experiência favoreceu que os acadêmicos desenvolvessem um olhar mais crítico sobre o processo educacional e sobre o seu papel social na comunidade.

A experiência relatada parece bastante representativa de uma proposta-ação que leva em consideração os desafios da Didática em uma perspectiva crítica, visto que saberes são articulados, a diversidade é qualificada, a comunidade assume centralidade no ensino por meio de projeto, fazendo com que as práticas curriculares no ensino superior sejam reinventadas para favorecer um ensino mais progressista, emancipatório e significativo. Nossa análise, restrita ao relato publicado na *Rbep*, identifica, nessa produção, uma tentativa de enfrentamento dos desafios postos pela Didática Fundamental. Aqui parece que a diversificação não resulta em dispersão, porém em fonte catalisadora de circularidade de conhecimentos e práticas favorecedores à formação no ensino superior.

d) Temas correlatos à Didática

A análise dos oito textos revelou dois que consideramos como temas correlatos, pois a Didática não adquiriu centralidade na discussão. Referimo-nos aos textos de números 1 e 3.

O texto nº 1, intitulado "Interseção cultura-educação: necessidades pedagógicas", de Maria José Lindgren Alves, discutiu a interseção cultura-educação com base em experiências curriculares, com ênfase na formação cultural. A análise desenvolvida teve como núcleo estruturante da argumentação as políticas públicas favorecedoras do desenvolvimento de projetos culturais no contexto escolar. Dessa forma, a autora focalizou quatro experiências de projetos culturais realizados no Rio de Janeiro nos anos 80-90, sendo duas no âmbito de escolas estaduais e duas de escolas municipais.

As experiências comentadas referem-se aos projetos "Animação cultural", "Projeto Ciep da Mangueira", "Horizontes culturais" e "A cidade é sua". O primeiro deles assumiu centralidade na análise, visto que, pensado a partir da perspectiva de Darcy Ribeiro para os Centros Integrados de Educação Pública, conseguiu, na visão da autora, ser representativo da interseção cultura-educação defendida. O segundo projeto também foi apontado como referencial de uma relação educação-cultura, que parte da compreensão de que diferentes culturas circulam e devem ser articuladas no trabalho escolar. Os dois outros, com menos ênfase na discussão, foram pautados, segundo a autora, pelo conceito de cultura erudita, demonstrando as tentativas de articulação educação-cultura, porém sem expressar

a concepção defendida no artigo, baseada no pensamento de Darcy Ribeiro, para quem a educação não pode desconsiderar as manifestações culturais e artísticas desenvolvidas no interior da comunidade local.

Verificamos que o texto apresenta forte ligação com as discussões do campo de Currículo, em especial no que diz respeito à relação entre escola e cultura (Forquin, 1993). Nessa perspectiva, também tem ligação com a Didática, no sentido em que Currículo e Didática se ocupam e se preocupam com o conhecimento escolar. Todavia, essa ligação não constituiu objeto de discussão do trabalho, visto que as questões da Didática não foram evidenciadas. Dessa forma, entendemos que se trata de uma discussão relevante, mas, pelas escolhas efetuadas, revelou-se pouco contributiva para o campo de conhecimento didático.

O texto nº 3, sob o título "A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte", de Mary Rangel, apresentou resultados de uma pesquisa sobre representação social que teve como foco o processo ensino-aprendizagem. A pesquisa relatada buscou analisar 25 dissertações e sete teses defendidas nos anos 90 que aplicaram a Teoria da Representação Social, de modo a identificar possíveis elementos para um estado da arte.

O texto revelou uma forte dispersão em relação ao uso da referida teoria em decorrência da multiplicidade de referentes e conceitos da área. Depois de consubstanciada discussão sobre os referenciais da Teoria das Representações Sociais, a autora analisou os dados considerando quatro eixos: Representações e relações, Representações e linguagem, Representações e fatores e Representações e conceitos. Concluiu constatando que o estado da Teoria, no âmbito das dissertações e das teses analisadas, sinaliza possibilidades de construção interdisciplinar do objeto da representação e da natureza científica que fortalecerá as bases dessa construção.

O trabalho faz referência à Didática apenas para delimitar a área de seleção das dissertações e teses a serem analisadas. O núcleo estruturante da problematização e da argumentação do texto diz respeito à pesquisa de representação social, não oferecendo contribuições diretas para o domínio de conhecimento da Didática. Considerando que o artigo parte de um relatório de pesquisa, é bastante provável que as questões relativas ao processo ensino-aprendizagem e, nesse caso, à Didática, sejam discutidas na pesquisa. Porém, no texto em análise, a prioridade recaiu sobre a Teoria da Representação Social.

Conclusões

A análise dos textos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* fornece um quadro muito pouco alentador: por um lado, um número muito pequeno de trabalhos, se comparado ao de outras subáreas, e, por outro, uma falta de constância na produção. Isso revela, de certa maneira, o próprio retrato da área, que não tem levado avante

as discussões iniciadas no movimento de revisão crítica e de revitalização da Didática dos anos 1980. Embora haja alguns estudiosos que tentam alimentar o debate e a produção da área, os resultados desse esforço não parecem surtir muito efeito. São poucos os novos estudiosos do campo, e a produção tem sido, de maneira geral, escassa, se comparada, por exemplo, aos estudos do campo de formação docente. Além disso, salvo raras exceções, as questões norteadoras da área não vêm sendo devidamente enfrentadas, seja nas pesquisas, seja em outros espaços de divulgação do conhecimento.

Resultados similares foram encontrados no mapeamento das pesquisas realizado por Longarezi e Puentes (2011) com base na produção dos Programas de Pós-Graduação do Estado de Minas Gerais, que têm a Didática como linha de pesquisa. Os autores verificaram que, em média, 1/3 da produção dos Programas analisados tem como foco a Didática, o que mostra que ela não ocupa um lugar central entre os pesquisadores. Além disso, os autores constataram que a maior parte das pesquisas é publicada em Anais de Congresso e os poucos estudos (1/6 do total da produção da área), publicados em periódicos, o são, em geral, em veículos qualificados na categoria B4 do Qualis ou abaixo. Isso denota a situação precária da produção científica da área e sua falta de prestígio entre os pares.

Outro ponto que se destaca na análise dos textos da *Rbep* é a pouca clareza sobre o que constitui a Didática ressignificada. Se nas discussões do campo tem estado presente a polêmica da dispersão *versus* diversificação de temáticas, correndo o risco, nos dois casos, de perda de foco, o que se observou nesta análise foi não especificamente a falta de foco, mas um tratamento muito problemático dos temas, o que reflete a dificuldade de definir o objeto próprio da Didática. Os temas tratados em dois textos estavam bem distantes daquilo que constitui o objeto da Didática, e um deles, que tratava de um elemento clássico da didática, o fez com um olhar prescritivo, muito próximo da perspectiva instrumental, o que deixa evidente a pouca clareza sobre uma nova perspectiva de Didática.

O fato de a Didática constituir um domínio de conhecimento voltado ao processo ensino-aprendizagem faz com que a sua produção se aproxime e se confunda com a dos campos de Currículo e de Formação de Professores, reforçando mais uma tensão. Entendemos e defendemos que as convergências entre as áreas, se potencializadas, podem representar benefícios para todas, desde que a especificidade de cada uma delas seja identificada, reconhecida e assegurada.

A Didática é detentora de um conhecimento específico, resultante da produção de teorizações sobre saberes e fazeres referentes ao processo de ensinar e aprender. Seu domínio de conhecimento se faz presente em disciplinas nos cursos de formação de professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços de criação e recriação de conhecimentos, linguagens, identidades, culturas... Vários desafios estão postos à área, em especial aqueles que se referem à projeção de ações pedagógicas que articulem diferentes saberes, fazeres e culturas e afirmem a relação entre professor, aluno e conhecimento escolar em

um contexto situado, tendo em conta as necessidades, potencialidades, interesses e dificuldades dos alunos.

A análise realizada trouxe um sinal muito claro das questões que carecem de um pensar sério e urgente: por um lado, organizar um fórum de discussões sobre o que constitui efetivamente o fundamental da didática; enfrentar o desafio de trabalhar os elementos clássicos da didática, sem cair na perspectiva instrumental; incorporar novas temáticas na Didática, sem incorrer na dispersão; articular-se com os campos do Currículo e da Formação Docente, com foco na melhoria da escola e da qualidade da aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, definir estratégias que ajudem a fortalecer a área, seja investindo mais nos estudos da Didática enquanto campo de conhecimento, seja fomentando os debates e as pesquisas sobre o ensino de Didática.

Referências bibliográficas

ALVES, Maria José Lindgren. Interseção cultura-educação: necessidades pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 7-15, maio/ago. 1998.

ANDRÉ, Marli. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. XV Endipe. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. p. 487-499.

_____. *O campo da didática nas pesquisas*. Texto apresentado no I Simpósio sobre Ensino de Didática do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Leped). Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2012.

BRIZOLLA, Francélli; SILVA, Lenir Maristela; FAGUNDES, Maurício Cesar V. Ousadia emancipatória no ensino superior: relato de uma experiência didática no Campus Litoral da Universidade Federal do Paraná. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 119, p. 584-603, set./dez. 2010.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. Mesa 20 anos de Endipe – A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Didática, currículos e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 149-160.

_____. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. In: _____. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000b. p. 11-16.

CANDAU, Vera Maria. *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CRUZ, Giseli Barreto da. *Concepções e práticas didáticas de professores formadores*. Rio de Janeiro: CNPq, 2012. 61 f. Relatório de Pesquisa.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

LENOIR, Ives; LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. XV Endipe. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. p. 234-251.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

_____. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). *Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 11-50.

LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdez. *A Didática no âmbito da pós-graduação: uma análise das publicações e veículos de divulgação das produções*. Texto apresentado no GT 4 da 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal-RN, 2011.

MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Miriam Soares; LEITE, Vania Finholdt. *A pesquisa contemporânea em Didática: contribuições para a prática pedagógica*. 2012. No prelo.

MERCHEDE, Alberto. Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 89-103, jan./dez. 2001.

MORTATTI, Marta do Rosário Longo. Entre o ideal e o usual: a *Didática mínima* de Rafael Grisi. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 15-25, jan./dez. 2001.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 70-77, jan./dez. 2001.

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1998.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Trad. Alberto Ide. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Espanha, v. 9, n. 2. 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.Pdf>>. Acesso em: 14/8/2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Marli André, Ph.D em Educação pela University of Illinois at Urbana-Champaign, é professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente integra o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

marliandre@pucsp.br

Giseli Barreto da Cruz, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde integra o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Leped).

cruz.giseli@gmail.com

A alfabetização e o ensino fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011

Aida Maria Monteiro Silva
Zélia Granja Porto

Resumo

Apresenta um balanço da produção científica de temáticas de ensino fundamental e alfabetização em 22 artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* no período de 1998 a 2011. Tem como objetivo identificar as tendências e as características dos estudos e a relação com o contexto social, econômico e político do País nessas décadas. Foi possível identificar o tema predominante no debate educacional e presente na produção examinada – educação de qualidade como direito de todos e os processos de universalização do acesso. A partir da análise dos artigos, três grandes categorias em torno das quais se organiza a produção em estudo sintetizaram aspectos privilegiados conforme seu aparecimento nos artigos: 1) o acesso e a qualidade do ensino fundamental e os diagnósticos sobre as políticas educacionais; 2) a alfabetização e o letramento; 3) temáticas emergentes que perpassam o ensino fundamental.

Palavras-chave: ensino fundamental; alfabetização; qualidade da educação.

Abstract

Alphabetization and Elementary School Education: an inventory of studies from 1998 to 2011

This article features an inventory on the scientific production of themes related to elementary school education and alphabetization in 22 articles published in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos between 1998 and 2011. Its purpose is to identify the tendencies and characteristics of these studies and their relation to the country's social, economical and political context in those decades. The predominant theme in the educational debate was identified in the production analyzed as being a quality education as a right for all people and the processes of universalizing its access. After analyzing the articles, three large categories around which the production is organized emerged from the analysis and synthesized the privileged aspects according to their appearance in the articles: 1- the access and the quality of elementary school education and the diagnosis on educational policies; 2- alphabetization and literacy; 3- emerging themes that permeates elementary school education.

Keywords: elementary school education; alphabetization; quality of education.

Introdução

Este trabalho apresenta um balanço da produção científica sobre as temáticas de ensino fundamental e alfabetização de 22 artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), no período de 1998 a 2011.

O que pretendemos neste estudo é identificar as tendências e as características em relação aos tipos de pesquisa e/ou estudos, os conteúdos e as questões evidenciados e a relação com o contexto no período em que os artigos foram publicados.

Como processo metodológico para a elaboração deste estudo, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, compreendendo-a como um processo que possibilita, segundo Minayo *et al.* (1994, p. 74), “[...] a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Essa técnica metodológica nos permitiu identificar o grande tema – a educação de qualidade como direito de todos – que transversalizou, de forma direta ou indireta, o

conjunto dos 22 artigos. Essa temática aparece nos artigos em diversas formas, agrupadas em três categorias com mais evidência:

- 1) o acesso e a qualidade do ensino fundamental e os diagnósticos sobre as políticas educacionais;
- 2) a alfabetização e o letramento;
- 3) temáticas emergentes que perpassam o ensino fundamental.

Os temas desenvolvidos mostram uma aproximação com o debate nacional que se instalou na sociedade brasileira a partir da elaboração da Constituição de 1988 e dos desdobramentos de leis que a regulamentaram, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Ao mesmo tempo, houve repercussão desse debate no campo da pesquisa educacional, na definição e na orientação das políticas da educação.

Destacamos a relevância de estudos dessa natureza por apresentarem resultados produzidos em determinadas áreas de conhecimento e períodos históricos, e concordarmos que

[...] a importância de balanços periódicos do estado de coisas vigente numa área de pesquisa é múltipla. Eles podem detectar teoria e método dominantes; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e vai tecendo uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação de concepções anteriores. Só assim se podem avaliar as continuidades e discontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto esta história se faz por repetição ou ruptura (Angelucci *et al.*, 2004, p. 53).

A partir dessas considerações, o presente trabalho procura mostrar o que dizem os artigos analisados, destacando as categorias e as subcategorias já citadas; as possíveis influências do contexto social, político e educacional em relação aos estudos e às pesquisas sobre alfabetização, ensino fundamental, temáticas e questões emergentes.

1 Alfabetização e ensino fundamental – o que dizem os estudos no período de 1998-2011?

Para desenvolver este estudo, procuramos inicialmente fazer uma análise individual e interna de cada artigo na perspectiva de apreender a temática trabalhada, a centralidade do objeto estudado e as questões enfatizadas, de forma a permitir um agrupamento por unidades de registros que os artigos evidenciam.

Nessa direção, compreendemos, conforme Minayo *et al.* (1994, p. 75), que essas unidades de registros “[...] se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem”. Assim, a partir da análise de cada artigo e da sua decomposição, foi possível apreender as características gerais e específicas dos artigos objetos deste estudo.

1.1 Características gerais dos artigos

A análise dos 22 artigos evidenciou os seguintes aspectos em relação à natureza dos estudos:

- a) sete são referentes a resultados de pesquisa;
- b) 14 artigos são caracterizados como estudos analíticos, ensaios e diagnósticos descritivos referentes aos dados de instrumentos estatísticos oficiais sobre as políticas educacionais vigentes no período estudado;
- c) um artigo apresentou dados estatísticos dos Censos Escolares, dentro de uma série histórica (1991-2002) sobre a educação básica e a educação superior.

Nesse percurso, em relação aos conteúdos trabalhados, foi possível identificar, além das três grandes categorias já mencionadas, um conjunto de subtemas que, de certa forma, se apresentam em dispersão nos artigos. Abordam variáveis intraescolares a partir de temas complexos e abrangentes, embora o foco principal seja o debate mais amplo – a educação como direito de todos. Dessa forma, identificamos os seguintes subtemas: interdisciplinaridade e transversalidade, relação família-escola, desempenho escolar sob a ótica das relações de gênero, letramento emergente, formação de professores, avaliação, promoção automática, percepções de professoras sobre fracasso escolar, gestão do conhecimento escolar e relações família-escola. No conjunto, percebemos a predominância de oito estudos sobre análises e diagnósticos com vista a orientar a elaboração, o acompanhamento e a avaliação de políticas educacionais, especialmente na análise sobre a ampliação do acesso e da melhoria da qualidade do ensino fundamental.

No que se refere a processos metodológicos, as pesquisas focaram estudos em métodos qualitativos com ênfase nas abordagens: estrutural de representação social; de investigação narrativa na perspectiva de realizar estudo comparativo entre realidades educacionais distintas, inclusive entre países; na histórico-estrutural dialética; na interacional sociodiscursiva da linguagem. É possível destacar, também, a pesquisa-ação, a pesquisa bibliográfica, o estudo etnográfico e o estado da arte. Os instrumentos de levantamento de dados mais utilizados foram: testes de associação livre, entrevistas não estruturadas e semiestruturadas, observação, questionário e análise documental.

1.2 Características específicas dos artigos por agrupamento de temáticas e conteúdos abordados

A seguir apresentaremos as três categorias organizadas a partir do processo metodológico desenvolvido neste estudo e evidenciadas nos 22 artigos:

- a) o acesso e a qualidade do ensino fundamental e os diagnósticos sobre as políticas educacionais;
- b) a alfabetização e o letramento;
- c) temas emergentes que perpassam o ensino fundamental com vista à sua melhoria. Com base nessas categorias foram formuladas subcategorias que os estudos e as pesquisas apresentam.

1.2.1 O acesso e a qualidade do ensino fundamental e os diagnósticos sobre as políticas educacionais

Os estudos sobre diagnósticos das políticas educacionais, por apresentarem análises temporais sobre evolução de matrículas, avaliação de programas e projetos do ensino fundamental, têm a finalidade de subsidiar a definição, a elaboração e o monitoramento de políticas educacionais. São exemplos os programas de formação inicial e continuada dos profissionais do ensino, do livro didático, da merenda escolar, de ampliação e características da rede física das escolas e sobre a divisão de responsabilidades dos entes federados. Esses dados permitem, ainda, apreender ações com vista a corrigir ou melhorar a qualidade do ensino e classes de aceleração da aprendizagem, com o objetivo de corrigir distorção idade-série e reduzir a reprovação e a evasão escolar.

Neste estudo localizamos um bloco de oito artigos que apresentam análises em dimensões de macro e de microsistemas educacionais sobre políticas e programas implantados, inclusive sobre o controle de qualidade referente aos procedimentos de informação de dados oficiais. As referências principais destes estudos são dados estatísticos dos seguintes acervos: Censos Escolares do Inep e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Anuários Estatísticos do Brasil (AEBs). No que se refere à natureza, são artigos que se constituem como estudos analíticos e descritivos, com foco no acesso e na qualidade da educação, e buscam verificar o comportamento da evolução de matrículas da educação em diferentes níveis e modalidades de ensino – educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, classes de alfabetização e ensino superior – em determinadas séries históricas, a exemplo dos períodos de 1932-2003 e 1991-2002.

Nas décadas de 1970 e 1980, fica evidente que a grande ênfase no debate foi a universalização do ensino fundamental, com prioridade para a construção de escolas, considerando o contingente elevado da população em idade de escolarização que estava fora da escola, com uma elevada taxa de analfabetismo, em torno de 33,6% em 1970. O atendimento nesse ano era de 67,1% e, em 1998, atingiu 95,8% no ensino fundamental. A rede pública teve um papel decisivo para a expansão do atendimento, com um crescimento de 123,5% entre 1971 e 1999 nesse nível de ensino (Sampaio *et al.*, 1999).

Com a expansão da oferta de matrícula no ensino fundamental, o grande desafio era a melhoria da qualidade no intuito de reduzir as taxas

de repetência, considerando que a taxa de retenção na 1ª série em 1981 era em torno de 58%. Um dado interessante evidenciado nesses estudos é que, embora os índices de repetência sejam altos, a taxa de evasão era em torno de 1%, o que evidencia que os estudantes continuam na escola, conforme dados dos Censos Escolares do Inep (Sampaio *et al.*, 1999).

Um dos estudos mostra o paradoxo existente entre o processo de ampliação do acesso à escola, em torno de 97% da população na faixa etária de 7 a 14 anos, e a baixa qualidade da escola pública. Entre os fatores atribuídos a essa baixa qualidade destaca-se a repetência dos(as) estudantes pelo desestímulo que essa situação provoca, principalmente na população jovem.

Nesse contexto, foram criados programas para apoiar as crianças no ingresso e na permanência na escola – A Garantia de Renda Mínima –, Lei nº 9.533, de 1997, regulamentada pelo Decreto nº 3.117, de julho de 1999, em que remunera as famílias de baixa renda quando todas as crianças e jovens na idade de 7 a 14 anos estão na escola.

Um destaque que esses estudos apresentam é em relação aos reflexos que a Constituição de 1988 produziu com a divisão de responsabilidades e competências na organização dos sistemas de ensino e a aplicação dos recursos por cada ente federado: cabe à União aplicar anualmente nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo, da receita de impostos, na manutenção e no desenvolvimento do ensino público.

É nessa conjuntura que a municipalização da educação foi ampliada, principalmente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), através da Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentada pela Lei nº 9.424, de 1996, e implantado em 1998. E, posteriormente, esse apoio é ampliado, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela Emenda Constitucional nº 53/2006, para a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, nas diferentes modalidades de ensino.

O tema fracasso escolar foi abordado sob dois aspectos:

- 1) a progressão automática como uma das medidas para sua superação; e
- 2) as representações das professoras sobre o aluno da escola pública em relação ao fracasso escolar.

O tema da *promoção automática* no Brasil foi desenvolvido em dois artigos, sendo que um estudo procura examinar a literatura pertinente, experiências brasileiras pioneiras e atuais de implantação de ciclo básico de alfabetização. Ao retratar as principais experiências brasileiras que empregaram a medida de promoção automática como proposta que eliminaria a reprovação nas séries iniciais, o autor apresenta argumentos, implicações e possibilidades de implantação dessa medida como mecanismo de superação do fracasso escolar.

Outro artigo apresenta revisão bibliográfica sobre a temática publicada na *Rbep* na década de 1950. Ao provocar o debate sobre o tema, a autora demonstra que os argumentos e os documentos sobre a organização da escolaridade em ciclos e a progressão continuada de décadas passadas se aproximam dos discursos encontrados nos dias atuais.

Em resumo, o discurso da progressão automática assim aparece nos dois artigos examinados: como forma de democratizar o acesso ao ensino fundamental e a alfabetização na perspectiva de possibilitar ao(à) aluno(a) aprendizagem e educação de qualidade; como proposta para eliminar a reprovação; como medida para regularização do fluxo de alunos(as) ao longo da escolarização; como eliminação do regime seriado do processo de escolarização; como medida de eliminação do fracasso escolar – evasão, repetência e distorção idade-série; como superação de consequências negativas diversas – as relativas aos prejuízos de organização e do financiamento do sistema de ensino e as atinentes à aprendizagem dos alunos e de ordem pessoal, familiar e social; como um tema complexo que envolve múltiplas dimensões – mudanças no sistema de promoção, avaliação, ensino, aprendizagem e organização da escola. Portanto, a busca de alternativas para sua reversão implica apreender o processo em seus múltiplos aspectos – histórico, cognitivo, social, afetivo, cultural, político – e em distintas significações.

Em outro estudo, o tema das representações sociais construídas pelas professoras em relação ao(à) aluno(a) da escola pública foi desenvolvido por meio de uma pesquisa que procura explicar as formas de compreender o fracasso escolar. Há uma tendência das professoras em culpabilizar o(a) aluno(a) e a família pelos resultados do baixo desempenho escolar, como é possível apreender através das respostas das professoras: o(a) aluno(a) da escola pública é visto(a), nas representações, sem apoio da família, com carência de afeto, sem interesse pela escola, com dificuldades de aprendizagem e sem base de conhecimento para dar conta das atividades que lhe são requeridas. O que chama a atenção nesse estudo é como a maioria das professoras apresenta as explicações sobre o fracasso escolar, ao relacioná-lo mais aos elementos externos à escola do que à sua dinâmica ou ao trabalho pedagógico. O referido estudo, no entanto, apresenta informações que podem contribuir para que a escola reveja suas práticas e o projeto político pedagógico, considerando a percepção das professoras sobre os interesses dos(as) alunos(as) sobre a escola. E, segundo as professoras, os conteúdos acadêmicos são os menos valorizados pelos(as) alunos(as) e os aspectos priorizados são a alimentação, as atividades extraclasse (recreação, esportes, canto, dança interpretação, arte, visitas a museus e a bibliotecas), a atenção e o carinho das professoras. Essa realidade da escola pública faz um alerta para os(as) educadores(as), no sentido de mostrar a necessidade de rever o papel social da escola e como o seu projeto pode atender aos interesses dos(as) alunos(as) (Mazzotti, 1999).

1.2.3 A alfabetização e o letramento

O tema alfabetização e letramento ganha amplo interesse e relevância em um cenário perpassado pelo debate sobre a crise da educação brasileira, ao final dos anos 1970 e em meados da década de 1980. De um lado, a imperiosa expansão de matrículas visando à universalização do ensino fundamental como um direito social básico, fruto de lutas históricas das camadas populares. Do outro lado, são evidentes os altos índices de reprovação, seguidos da evasão, a persistência do caráter excludente e seletivo do sistema educacional seriado e o fracasso da alfabetização verificado no sistema educacional brasileiro.

Conforme destacado nos artigos analisados, a partir da década de 1980, os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999), as descobertas sobre Consciência Fonológica (Morais, 2004), os estudos das ciências linguísticas, da sociolinguística, da psicolinguística e da linguística textual (Soares, 2003) passam a constituir ideário pedagógico dominante que influenciou as práticas de ensino da leitura, da escrita e da alfabetização. Está presente nesse corpo de conhecimentos o pressuposto de que o convívio com práticas de leitura e de escrita anteriores ao ingresso da criança na escola interfere positivamente tanto no que se refere à aquisição de noções sobre o funcionamento da escrita como nos usos e funções sociais. Posteriormente, tais práticas passam a influenciar a proficiência em leitura e escrita de crianças quando estas ingressam no ensino fundamental.

Os autores e as autoras dos artigos expõem os fundamentos do processo de aquisição da língua escrita a partir de referenciais teóricos e temas que se inter-relacionam, embora enfatizando diferentes objetos, usos e especificidades da alfabetização e do letramento que aparecem: a primeira mais frequentemente associada ao ensino e à aprendizagem do sistema de escrita alfabético; o letramento relacionado à percepção da ordem da escrita, seus usos sociais e ações individuais ou coletivas que pessoas fazem com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita.

Sobre essa temática focalizamos cinco artigos, representando o tema que aparece em segundo lugar em número de trabalhos publicados no período estudado. Um dos artigos demonstra o processo de apropriação da escrita no que se refere ao domínio do sistema de escrita alfabética e, também, à capacidade de produzir textos por alunos(as) do 1º ciclo do ensino fundamental. Sob essa ótica, o estudo aponta para a possibilidade de apropriação do sistema de escrita alfabética em simultaneidade com a ampliação de experiências de letramento que o identificam, segundo Soares (2003), como alfabetizar letrando.

Outro artigo expõe a premência de recursos educacionais para otimizar o desenvolvimento do letramento emergente (resultante de experiências de cada criança com práticas sociais de leitura e escrita nas famílias, nas mídias e em outros contextos de letramento) e do processo de alfabetização de crianças de seis anos do ensino fundamental de

nove anos. A autora enfatiza a importância da participação das famílias para melhoria dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita de alunos(as) do ensino fundamental e, além disso, da criação de ambientes reais de letramento, tais como biblioteca, assinatura de revistas e jornais, acesso a bons livros, obras técnicas e teóricas, legislações, ofícios, formulários, entre outros. A temática ensino e aprendizagem da língua materna é discutida a partir de uma concepção interacional sociodiscursiva da linguagem e de aprendizagem – aluno(a) sujeito histórico e contexto socioeconômico-cultural em que vive.

No âmbito dessa temática, dois artigos discutem a formação de professores(as) e estratégias formativas em contextos de alfabetização e letramento. Sob a forma de ensaio, um dos artigos retrata a história da formação de professores(as) alfabetizadores(as) no Brasil, fazendo um paralelo com a história da alfabetização e dos métodos numa perspectiva histórica, desde o final do século 19 até os dias atuais. O principal objetivo da autora é promover reflexões e compreensões relativas ao processo de formação do(a) professor(a) alfabetizador(a), dos modelos de formação, das instituições formadoras, dos saberes necessários ao(à) professor(a) que ensina a ler e escrever (alfabetizar). Em outro artigo, as autoras discutem, por meio de relato de pesquisa, sobre a análise de estratégias formativas do Programa Pró-Letramento (suporte à ação pedagógica de professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa). Demonstram como os(as) professores(as) podem desenvolver experiências de formação continuada para o ensino da leitura e da escrita a partir de saberes construídos no cotidiano da escola.

Ainda nesse bloco inclui-se um artigo que aborda questões relativas às relações entre escola e famílias e as implicações dessas relações em processos de letramento, evidenciando implicações da participação de pais para a proficiência em leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental. Ao pautar a reflexão sobre distintas concepções e processos de letramento, as autoras expõem como as famílias podem contribuir para mudar ou não práticas escolares de leitura e de escrita que emergem em distintos contextos de letramento.

1.2.4 Temáticas e questões emergentes

Agrupam-se sob o tema *transversalidade e interdisciplinaridade* os artigos que indicam, descrevem e investigam a temática sob a forma de projetos didáticos, destacando-se as dimensões epistemológicas e pedagógicas. Em que pese à polissemia conceitual da transversalidade e da interdisciplinaridade e cada iniciativa investigativa preservarem seu estatuto próprio de entendimento teórico e prático, há consenso entre os autores estudados, dado que compartilham sentidos, objetos e concepções.

As abordagens trans e interdisciplinares são trabalhadas como formas de desfragmentar os diferentes campos do conhecimento, ou seja, de fazer com que as disciplinas dialoguem entre si, de tecer os possíveis pontos

de convergência, de divergência e de contraste entre as várias áreas, ultrapassando as fronteiras disciplinares.

No entanto, há diferenças entre elas, por guardarem peculiaridades: a interdisciplinaridade é tomada como uma vertente epistemológica dos objetos do conhecimento, permitindo tratar de maneira integrada os tópicos comuns às diversas áreas, embora sempre considerando a especificidade de cada uma; a transversalidade é compreendida como um recurso pedagógico cujo objetivo é ajudar o(a) aluno(a) a adquirir uma perspectiva mais compreensiva e crítica da realidade social, assim como desenvolver a capacidade de posicionar-se diante de questões que interferem na vida individual e coletiva.

Um dos artigos toma como referência a teoria dos significados da vida humana, de Phenix (1961), vertente que identifica a concepção compreensiva de currículo para a educação geral a partir de considerações fundamentais da natureza humana e do conhecimento. Orienta-se essa visão de currículo pelo princípio da totalidade, pelo espírito de comunidade e pelas inter-relações, similaridades e contrastes entre áreas de conhecimento. Sob essa perspectiva, o autor destaca a capacidade que têm os seres humanos de experienciar significados em distintos domínios do significado: simbólico (linguagem comum), empírico (mundo físico, das coisas vivas e do homem), estético (várias linguagens – música, literatura, artes), sinoético (conhecimento pessoal), ético (sentido ético da convivência humana nas dimensões – ambiental, cultural, sexual e de saúde) e sinóptico (significados integrativos). A teoria de inteligências múltiplas, de Gardner (1995), também aparece como vertente teórica desse mesmo estudo. É possível que uma das contribuições dessa teoria para a prática escolar esteja relacionada à concepção de que a escola seja organizada de forma a atender as diferenças entre os(as) alunos(as).

Outro trabalho, relato de pesquisa realizada na 1ª série do ensino fundamental, demonstra como um projeto de ensino na perspectiva interdisciplinar e transversal pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Nos dois artigos aparece a ideia de que projetos temáticos interdisciplinares pressupõem metodologia interdisciplinar e apontam para a construção de uma escola participativa, que articula saberes, conhecimentos e vivências e estimula o espírito coletivo, a solidariedade e a troca de informações. Possibilitam, também, envolvimento, compromisso e reciprocidade diante do conhecimento, ou seja, atitudes e condutas interdisciplinares que transcendam as barreiras de raça, classe, religião, sexo ou política no âmbito pessoal e social necessárias ao enfrentamento de questões sobre a vida humana e problemas contemporâneos – a questão ambiental, a violência e os conflitos étnicos e religiosos.

O tema relações entre *escola e famílias* ligadas ao desempenho escolar aparece em apenas um artigo no conjunto dos demais estudos examinados, com o objetivo de compreender e explicar os fatores que interferem na qualidade da educação. O tema emerge fortalecendo a importância pedagógica da participação da família, vinculando-a às

possibilidades de enriquecimento de atividades curriculares e do cotidiano escolar, compreendidas como duas realidades sociais que mantêm suas significações peculiares, complementares entre si, mas não podem ser confundidas na tarefa educativa em que a escola e a família representam diferentes possibilidades, para cada uma atuando na sua respectiva esfera. E as autoras apresentam importantes reflexões acerca do clima de diálogo, de confronto e de ajuda mútua que deve ser criado na escola envolvendo os pais nos projetos educativos, valorizando e potencializando a participação democrática dos pais/comunidade na escola.

Nesse sentido, os estudos de Paro (2008) são referendados para explicar a participação dos pais como resultado de um processo histórico de construção coletiva. Com efeito, há a necessidade de a escola prever mecanismos institucionais que viabilizem a participação dos pais e estimulem as práticas participativas internas, mas sem delegar aos pais e à comunidade o que é de competência do Estado. Associa-se a este o argumento de que a instituição escolar necessita da adesão de seus usuários aos propósitos educativos que ela deve visar, sendo incluídas ações que contribuam para o bom desempenho escolar, conforme destaca Paro (2008). A família, segundo Polônia e Dessen (2005), exerce função primordial no desenvolvimento e na aprendizagem humana. Em colaboração com a escola, a família transmite a educação geral e parte da formal, entretanto não pode ser atribuído apenas a ela o sucesso ou o fracasso escolar dos(as) alunos(as).

No quadro de filiação teórica para explicar o debate sobre as causas do sucesso e do fracasso escolar, as autoras se apoiaram em estudos sobre a complexidade do fenômeno em suas múltiplas dimensões e fatores – econômicos, políticos, sociais e culturais – que podem influenciar no desempenho escolar dos(as) alunos(as).

Desse modo, a família não é a única instância responsável pelo sucesso ou fracasso escolar dos filhos. Destaque é dado à abordagem histórica formulada por Patto (1999) acerca de como se deu a compreensão do fracasso escolar presente no debate educacional e social do final do século 18 e no século 20, o que analisa sob distintas significações e compreensões, especialmente no que se refere à desmistificação de suas causas: a explicação do fracasso escolar como anormalidade orgânica; o racismo como explicação da existência de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores. A teoria da carência cultural também procura explicar o insucesso das crianças em termos de deficiências e fatores cognitivos e culturais importantes para a aprendizagem e adaptação escolar. Dessa forma, as causas dos desajustes infantis poderiam ser identificadas no ambiente sociofamiliar, segundo Patto (1999). Sob essa ótica, crianças e famílias eram culpabilizadas pelo fracasso escolar.

Em acréscimo às justificativas teóricas até aqui arroladas, outros estudos referidos pelas autoras discutem como a família tem estado por trás do discurso do sucesso escolar e não raro tem sido culpada pelo fracasso escolar de seus(suas) filhos(as). O estudo em análise discute a superação de algumas ideias e conceitos consolidados em nossa sociedade

atual a respeito da relação família-escola. Dessa forma, desmistificam possíveis efeitos causais entre a participação ou a presença das famílias e o bom ou mau desempenho escolar, dado que outros fatores, como os já citados – sociais, políticos, econômicos e culturais –, influem no desempenho escolar dos(as) alunos(as). A pesquisa também reafirma a importância da integração das instituições família e escola; tal integração se torna fundamental para o desenvolvimento global das crianças, para a melhoria da qualidade de vida dos pais e alunos(as) e, também, para a eficiência do trabalho da escola.

Outro tema que aparece como interesse recente é sobre as relações de *gênero e educação*, que se manifesta em dois artigos da produção acadêmica analisada. Um deles traz à luz as questões de gênero para o centro do debate sobre fracasso escolar, situando as reflexões do tema articuladas a um programa de recuperação paralela, considerado bem sucedido, a partir da análise de concepções de professoras. O que se busca compreender é se há variação nas dificuldades de aprendizagem entre meninos e meninas, dado que a proporção de meninos com dificuldades de aprendizagem era mais que o dobro em relação às dificuldades das meninas. É incomum, segundo os autores do artigo, encontrar estudos que privilegiam processos de produção de trajetórias escolares de sucesso escolar. O estudo demonstra que as dificuldades de aprendizagem são percebidas pelas professoras em relação aos meninos devido a fatores familiares: linguagem própria do(a) aluno(a) diferente daquela valorizada pela escola; necessidade de complementação de renda pelos(as) alunos(as); meninos oriundos de famílias que não correspondiam ao modelo nuclear completo, pressupondo-se o não acompanhamento da vida escolar do aluno. No que se refere à adaptação da condição de aluno(a), identificado por Perrenoud (1995) como ofício de aluno, os meninos apresentam desvantagem em relação à adaptação às normas, à necessidade de autonomia, o que contribui para não avançar nos estudos, atrasando-os ou afastando-os do acesso à instituição e, dessa forma, defasando-os em relação ao desempenho das meninas. Ofício do aluno é compreendido por esse autor como modelo de ator social que vive numa instituição organizada, no caso a escola, segundo algumas regras e rituais aos quais todos(as) – alunos(as) e outros indivíduos – devem se adaptar. Para esse autor, o ofício varia de acordo com as situações, as expectativas de cada um – aluno(a), professor(a) –, os métodos, as concepções de aprendizagem e de avaliação.

Nesse estudo, também é destacado pelas professoras participantes da pesquisa aspecto referente à falta de autonomia, revelada como o grande diferencial entre os sexos, dado que os meninos necessitavam de intervenção constante, às vezes atendimento exclusivo, para realizarem atividades, enquanto que as meninas não apresentavam essa dificuldade. Outros fatores de variação entre os comportamentos dos meninos e das meninas: a dificuldade de concentração, dado que as meninas eram vistas como dispersas e esquecidas; já a desorganização, a indisciplina e a insegurança na realização de tarefas estariam ligadas aos meninos. A timidez foi um traço verificado

tanto em meninos como em meninas, não havendo variação entre os sexos; no entanto, os meninos que apresentavam comportamento tímido, silencioso, passivo e submisso eram motivo de muitas discussões entre integrantes do corpo docente, considerando que eles eram conhecidos na escola como indisciplinados, diferenciados das meninas. Segundo os estudos demonstraram, os meninos continuam sendo maioria em turmas de recuperação paralela. Certamente, entre as razões para essa ocorrência estariam as percepções das professoras a respeito da aprendizagem e do comportamento de alunos(as), que as levam a indicá-los(as) para as atividades de recuperação paralela.

No quadro de filiação teórica, o estudo toma o conceito de gênero como um sistema de relações não apenas entre masculino e feminino, mas entre diferentes formas de masculinidade e feminilidade (Scott, 1995; Nicholson, 2000). O estudo levanta necessidades de novas perspectivas investigativas e práticas, de novos olhares para pensar a formação de professores(as) e analisar essa questão em toda a sua complexidade, sem cair no entanto no preconceito e na culpabilização das vítimas ou da feminização do magistério da escola, de forma a garantir acesso equitativo para meninos e meninas tanto à aprendizagem da leitura e da escrita quanto aos comportamentos considerados adequados pela escola.

Ainda sobre a questão de gênero, um artigo – caracterizado como uma pesquisa resultante de uma tese de doutorado – trata de um estudo comparativo sobre professor do sexo masculino que trabalha em escola pública, à época denominada escola primária (atualmente ensino fundamental), em relação a duas realidades: no Rio de Janeiro (Brasil) e em Aveiro (Portugal).

O estudo traz um debate interessante no sentido de explicar os motivos da escolha profissional de docentes do sexo masculino em uma área que tem a predominância feminina. Essa inserção é vista como uma das possibilidades de incluir as questões de gênero no currículo escolar e na educação como um todo. De certa forma, os resultados da pesquisa mostram que os principais motivos da escolha desses professores estavam relacionados a fatores intrínsecos à docência, como gostar da profissão, de ensinar e de lidar com crianças, o que de certa forma se coloca em situação contrária ao que algumas referências têm mostrado, ou seja, que os homens não têm aptidão e não gostam de trabalhar com crianças (Rabelo, 2009).

Um ensaio aborda a gestão do conhecimento escolar centrado na necessidade de formação do pensamento, mas também com o compromisso de formar competências no(a) aluno(a). Dessa forma, a autora sustenta a tese da escola inteligente como sendo aquela capaz de redefinir o triângulo didático (Chevallard, 1991) diante de demandas suscitadas pela sociedade do conhecimento. Essa redefinição é apontada como inovação, e o estudo põe em relevo o vértice mais comumente descuidado do tripé – o conhecimento que transita pelo sistema escolar e que é próprio dessa nova sociedade, sob o impacto da globalização e das transformações provocados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Por sua vez, os outros dois vértices também serão

redefinidos, dado que a aprendizagem passa a ser conceitual e o ensino, organização de experiência de aprendizagens. A autora reforça seus argumentos com base na análise proposta por Brunner (2000) sobre as quatro revoluções educativas: a 1ª, de 1300/1600 – o ensino deixa de ser um saber individual para transformar-se em ofício que se pode transmitir; a 2ª, de 1750/1850, o que se chama habitualmente de “educação pública” e se refere ao desenvolvimento dos sistemas escolares; de 1950 em diante a 3ª revolução, a chamada educação universal ou educação de massa. Estamos diante da 4ª revolução, cujo desafio é repensar os modelos hegemônicos de como se ensina e o que se ensina. Segundo a autora desse ensaio, as competências supõem precisamente um saber de outra ordem, mas, além do saber tradicional da modernidade, um saber que o integra com o fazer. Ou uma mudança profunda, porque redefine o trabalho na escola, superando o compromisso de ensinar a pensar pelo compromisso de ensinar a pensar-para-saber-fazer (Aguerrondo, 2010).¹

2 Os textos e o contexto social, político e educacional: possíveis aproximações

As décadas de 1980 e 1990 foram muito movimentadas, no sentido do debate sobre a democratização do País e das relações institucionais diante do momento em que o Brasil iniciava o processo de distensão política após um longo período de regime de ditadura militar – 1964-1985. Esse movimento ganha força principalmente com a elaboração da Constituição Brasileira de 1988, influenciando o debate nacional sobre a educação, suas concepções, finalidades e compromisso social. É nesse contexto que os estudos e as pesquisas sobre educação, nos seus diferentes níveis e modalidades, começam a aparecer e repercutir nas definições de temáticas de estudos na década de 2000.

A análise dos 22 artigos nos permite inferir que houve uma maior incidência sobre o reconhecimento da educação de qualidade como direito de todos, conforme explicita o art. 5º da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996): “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

A LDB consolida ainda três grandes linhas que foram materializadas e reafirmadas como princípios: a universalização do ensino fundamental com qualidade; a progressiva expansão do ensino médio; a democratização da gestão educacional e a valorização do magistério.

Essas questões de âmbito nacional são ampliadas no debate educacional, com a participação dos movimentos e fóruns em favor da educação pública de qualidade e das comunidades internacional e nacional, merecendo destaque as contribuições das associações científicas da educação: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

¹ Tradução nossa. O artigo encontra-se publicado em língua espanhola.

(ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Professores (Anfop), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Conferência Brasileira de Educação (CBE) e Conferência Nacional de Educação (Conae).

Sob essa ótica, o ensino fundamental é afirmado como direito social e instância de exercício da cidadania, compreendendo-a como o exercício do direito a todos os bens sociais, políticos, econômicos, culturais, civis e ambientais. Nesse contexto, ganha força no debate o compromisso com a concretização do percurso escolar de nove anos, e exige-se a superação de indicadores nacionais de reprovação, de evasão e da consequente distorção idade-série como expressão do fracasso escolar.

Diversos Estados e municípios brasileiros, procurando responder ao que a sociedade demandava à época, desenvolveram experiências de ciclos básicos de alfabetização e ciclos de escolarização. Destacam-se os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná e as prefeituras de Recife e de Belo Horizonte, que instituíram o ciclo básico reestruturando as 1^a e 2^a séries do 1^o grau (hoje denominadas anos iniciais do ensino fundamental). Nos ciclos, as ideias de tempo pedagógico estavam inseridas e articuladas com a intenção de regularizar o fluxo de escolarização dos(as) estudantes ao longo da escolarização, buscando eliminar ou reduzir a repetência na perspectiva da superação do fracasso escolar. Cada experiência teve marcas próprias, conforme a conjuntura política, econômica, social e cultural. O que se buscava era democratizar o acesso ao ensino fundamental, a alfabetização do(a) aluno(a), no sentido de garantir a aprendizagem e a educação de qualidade.

As discussões sobre o conceito de qualidade também ganham campo, no sentido de que correntes do pensamento pedagógico mais progressista procuravam distinguir dois conceitos básicos: a qualidade total, fundamentada no paradigma da lógica de mercado, e o conceito de qualidade social, que tem por fundamento a educação como direito humano. Em que pese às diferentes concepções de qualidade no campo educacional – o que confere caráter polissêmico ao conceito, mas foge do escopo deste trabalho –, a discussão do tema é ampliada pela complexidade inerente à sua definição e por uma questão de recorte deste estudo.

Esses debates explicitaram também os condicionantes externos e internos à escola que interferem na qualidade da educação e do ensino e precisam ser contemplados de forma concomitante: ações relativas à concepção, à organização e à prática pedagógica da escola, a participação das famílias e a formação dos(as) professores(as) com vista à consecução da qualidade da educação.

As temáticas sobre a melhoria da alfabetização e do ensino fundamental têm sido, portanto, recorrentes no debate nacional durante várias décadas e atualmente constituem o principal desafio para os sistemas de ensino da educação básica, considerando que, no decorrer das lutas da sociedade pelo direito à educação, houve o processo de ampliação significativa do ensino fundamental. Os índices mostram a proximidade com a universalização em torno de 97% em âmbito nacional no que se

refere ao atendimento à população em idade de escolarização, mas a qualidade não acompanhou esse mesmo patamar.

É importante destacar que os artigos analisados neste estudo retratam também o início dos debates, de forma mais orgânica, sobre temas que podemos conceituar como emergentes (questão de gênero, interdisciplinaridade e transversalidade, orientação sexual) e surgem sob a égide da ampliação dos direitos sociais como políticas públicas, principalmente os direitos das minorias, que até então não eram evidenciados nos debates e na produção científica sobre educação.

A discussão sobre os direitos humanos, no sentido mais amplo, e a compreensão da educação como um direito humano podem ser localizadas a partir da elaboração dos Planos Nacionais de Direitos Humanos I (Brasil, 1996), II (Brasil, 2002) e III (Brasil, 2010) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006). Entre os vários debates e embates capitaneados pela sociedade civil organizada, destacamos os temas sobre os direitos de vários segmentos – crianças, jovens e idosos, populações indígenas, afro-descendentes, quilombolas, do campo, de pessoas deficientes – e sobre o direito de orientação sexual, opção religiosa e política, entre outros.

É nesse contexto que podemos perceber a consolidação do debate na busca da concretização do direito social ao ensino fundamental obrigatório. O debate também vem propiciando a compreensão dos elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e dos diferentes aspectos referentes à dinâmica escolar com centralidade no currículo. Verifica-se um processo sistemático de realização e socialização de resultados de estudos e pesquisas, elaboração e divulgação de diagnósticos educacionais, debate esse realizado sob a orientação de instâncias acadêmicas e retratado nos 22 artigos da *Rbep* que se constituem objeto de estudo deste trabalho.

Considerações finais

O intenso e amplo debate sobre a educação brasileira nas décadas de 1980, 1990 e 2000 foi decorrente do movimento vivenciado em defesa da redemocratização do País e da sociedade, principalmente com a elaboração e posterior promulgação da Constituição de 1988 e da LDB/1996. Nesse processo, um tema vem se consolidando no campo das políticas educacionais, indicando vertentes da pesquisa nessa área: o reconhecimento da educação de qualidade como direito de todos(as), ao mesmo tempo em que a identifica como desafio imperativo e condição para o fortalecimento da democracia e do desenvolvimento social e econômico do País.

Na diversidade de interesses e focos, esse tema aparece como eixo norteador que perpassa os artigos analisados neste estudo, derivando temáticas instigadas por problemas observados no ensino fundamental e na alfabetização – o baixo desempenho dos sistemas de ensino e os altos índices de analfabetismo. Tais temáticas revelam o esforço de pesquisadores(as), de educadores(as) e desta Revista em contribuir com o debate social na elaboração e na difusão da produção acadêmica em torno

das condições do sistema educacional brasileiro na busca de universalizar o ensino fundamental com qualidade social.

O estudo mostra, conforme aparecimento nos artigos, as temáticas predominantes, agrupados em três categorias analíticas: 1) o acesso e a qualidade do ensino fundamental e os diagnósticos sobre as políticas educacionais; 2) a alfabetização e o letramento; 3) temáticas emergentes que perpassam o ensino fundamental.

Merecem destaque nesse debate a estruturação de instituições como o Inep, o IBGE, a Associação Brasileira de Estatística (ABE) e a produção dos Censos Escolares, com informações oficiais e estudos sobre estatísticas educacionais, em especial do ensino fundamental. Esses estudos/dados possibilitaram/subsidiaram a elaboração de programas, projetos e planejamentos de micro e macrosistemas, em curto, médio e longo prazos, e o acompanhamento sobre a efetivação e a avaliação das políticas de educação, contribuindo para que a educação brasileira pudesse estar presente no cenário nacional e internacional. As evidências dos dados estatísticos mostram que, se houve um grande avanço na ampliação do acesso ao ensino fundamental para a população em idade de 7 a 14 anos, por outro lado, a qualidade da educação expressa pelo ensino e aprendizagem não apresentou o mesmo desempenho, devido às persistentes reprovações e evasões, provocando distorções/defasagens idade-série. É, portanto, com essa realidade que programas e projetos para correção de fluxos e da melhoria da qualidade do ensino começam a aparecer no cenário nacional nessas décadas (1990-2000).

Os fundamentos e os temas encontrados na produção analisada sobre a organização da escolaridade em ciclos e a progressão automática se aproximam, se cruzam e guardam similaridades com os discursos produzidos e disseminados em décadas passadas.

Nessas duas décadas ficam evidenciados novos temas que começam a permear o debate no interior dos processos educativos, embora ainda superficial e de forma incipiente, com destaque no ensino fundamental. São temáticas que surgem, principalmente, no âmbito das lutas dos movimentos sociais, ao reivindicarem a ampliação e a concretização de direitos fundamentais, a exemplo das questões sobre gênero, sexualidade, preconceito e discriminação.

No entanto, os estudos trazem, ainda, uma realidade que merece maior reflexão: para reverter substantivamente o quadro da educação no Brasil, faz-se necessário superar não apenas os processos endógenos dos padrões pedagógicos, mas priorizar a educação na sua essência. Isso se reflete também na profissionalização e na valorização docente, o que implica a melhoria da qualificação inicial e continuada e das condições de trabalho, além de salário digno dos(as) professores(as).

O importante é que os artigos examinados retratam a educação como resultado da luta histórica que ganha força como direito humano. E, ao trazer para o interior do ambiente escolar temas emergentes que tratam dos direitos humanos no sentido mais amplo, esses estudos contribuem para o fortalecimento da educação, na perspectiva da sua concretização para todos(as) os(as) brasileiros(as).

A análise nos permite levantar necessidades de novas pesquisas e publicações sobre temas emergentes contemporâneos na sociedade e que apareceram de forma escassa neste estudo, no âmbito dos direitos humanos, com destaque para o direito à educação. E, diante da dispersão temática verificada nos artigos analisados, sugerimos novos olhares qualitativos como desdobramentos da análise empreendida, que permitam identificar os resultados de alternativas desenvolvidas ou em andamento nos sistemas educacionais visando à melhoria da qualidade da educação. Exemplos disso são os programas de correção da defasagem idade-série, de aceleração da aprendizagem e de redução da evasão e repetência escolar na alfabetização e no ensino fundamental. Resta ainda perguntar: Estariam os sistemas educacionais tomando como referência uma educação voltada para a formação integral do(a) aluno(a) na perspectiva de humanização e que possibilite o pensamento reflexivo para atuar no mundo em que vive?

Referências bibliográficas

ANGELUCCI, Carla Biancha *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos 1*. Brasília, 1966.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos 2*. Brasília, 2002.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos 3*. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEHD). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, MEC, MJ/Unesco, 2006.

BRUNNER, José Joaquín. *Educación: escenarios del futuro – nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago: Preal, 2000. (Preal Documentos, n. 16). Disponible en: http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=3&Id_Carpeta=64&Camino=63 | Preal Publicaciones/64 | PREAL Documentos.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MINAYO, M. C. de S. *et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, set. 2004.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995.

PHENIX, P. *Philosophies of Education*. [S.l.]: John Wiley, 1961.

POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-100, 1995.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 26., 2003, Caxambu-MG. *Anais da 26ª Reunião*. [S.l.: s.n.], 2003. p. 1-17.

Artigos analisados

AGUERRONDO, Inés. La escuela inteligente em el marco de la gestión del conocimiento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 11-28, jan./abr. 2010.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Evolução das matrículas na etapa elementar da escolarização no Brasil de 1932-2003. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 29-59, jan./abr. 2010.

CRUZ, Magna Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011.

DINIZ, Ednar Maria Vieira. O censo escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 156-163, jan./abr. 1999.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na Rbep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000.

FERREIRA, Rosilda Arruda. Diagnóstico do ensino público no município de Camaragibe (PE). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 342-351, maio/ago. 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 525-567, set./dez. 2000.

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011.

MAIMONI, Eulália H.; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 291-301, set./dez. 2006.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.

MAZZOTTI, Alda Judith. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 290-309, maio/ago. 1999.

MEDEIROS, Aline *et al.* Política educacional: um estudo comparativo sobre os impactos de um novo modelo pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 29-59, jan./abr. 2010.

MORAES, Sílvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas de uma história da formação do alfabetizador no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008.

OLIVEIRA, Hilda Rabelo de; SENAPESCHI, Alberto N. A escola: um projeto visando ao ensino interdisciplinar e transversal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 200/201/202, p. 104-115, jan./dez. 2001.

PEREIRA, Carlos Alberto Bragança *et al.* Censo escolar: controle de qualidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 74-82 jan./dez. 1998.

PEREIRA, Fábio Hoffmann; CARVALHO, Marília Pinto. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 673-694, set./dez. 2009.

RABELO, Amanda Oliveira. Os professores do sexo masculino no ensino "primário": um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 636-649, set./dez. 2009.

SAMPAIO, Carlos Alberto Moreno *et al.* A matrícula do ensino fundamental em perspectiva: Brasil e unidades da Federação-2000-2001. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n.196, p. 527-575, set/dez.1999.

SAMPAIO, Carlos Alberto Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de adequação idade-anos de escolaridade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. 2004.

SIQUEIRA, Edméa Semeghini. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

Aida Maria Monteiro Silva, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua nos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Didática, Formação do Professor, Educação em Direitos Humanos e Pesquisa Educacional. Coordenadora do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Autora de livros e artigos nas áreas de atuação, destacando-se o livro *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos* (Cortez, 2010).

trevoam@terra.com.br

Zélia Granja Porto, doutora em Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha, é professora adjunta e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando nos seguintes temas: contextos integrados de desenvolvimento e educação infantil, trabalho infantil, formação de professores, educação de jovens e adultos. Atua no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos – Infância e Adolescência, da Universidade Federal de Pernambuco (Nupep/UFPE).

zeliaporto2@yahoo.com.br

ANEXO

Quadro das Categorias e Subcategorias Identificadas nos Artigos

Categorias temáticas e subcategorias	Natureza dos Estudos
	Pesquisas/Revisão bibliográfica/ Balanço/ Ensaio = n
Tema predominante: educação de qualidade como direito de todos	
Acesso e qualidade do ensino – 11	
Fracasso escolar e as medidas para superação – progressão automática e organização da escolarização em ciclos; fracasso escolar na visão das professoras	3
Diagnósticos e análises – acompanhamento e avaliação das políticas educacionais	8
Temáticas emergentes e ensino fundamental – 6	
Relações de gênero e dificuldades de aprendizagem em situação de recuperação paralela e formação de professores	2
Interdisciplinaridade e transversalidade, integração de conhecimento por meio de projetos temáticos integradores	2
Gestão do conhecimento escolar na sociedade do conhecimento	1
Relações família escola e desempenho escolar	1
Alfabetização e letramento – 5	
Concepções e práticas de alfabetização e letramento – apropriação do sistema de escrita e usos sociais da escrita e da leitura	2
Formação de professores, alfabetização e letramento	2
Família-escola – implicação da participação de pais em processos de letramento emergente	1

Ensino de Ciências e de Matemática: resenhas e reflexões

Marco Antonio Moreira

Resumo

Inicialmente é feita uma breve resenha de cada um dos 14 artigos subordinados à temática Ensino de Ciências e de Matemática publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* no período 1998-2011. A seguir são feitos comentários e críticas sobre esse ensino no Brasil, assim como sobre a pesquisa nessa área, tendo como referência o já mencionado conjunto de artigos e a experiência do autor como professor e pesquisador em Ensino de Ciências, particularmente em Física.

Palavras-chave: Ensino de Ciências e de Matemática; pesquisa em Ensino de Ciências e de Matemática; análise crítica.

Abstract

Sciences and Mathematics Teaching: reviews and reflections

Initially a short review is made of each one of a set of 14 articles published in the Brazilian Journal of Pedagogical Studies, from 1998 to 2011, in the area of Sciences and Mathematics teaching. Then, some comments and criticisms are made about this field of teaching in Brazil, as well as about the research done in it, taking as reference that set of articles and the author's experience as teacher and researcher in Sciences teaching, particularly in Physics.

Keywords: sciences and mathematics teaching; research in sciences and mathematics teaching; critical analysis.

Apresentação

O objetivo deste artigo é o de sintetizar e comentar o que foi publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* na área de Ensino de Ciências e de Matemática, de 1998 (após o número comemorativo dos 60 anos) a 2011, integrando um número especial da *Rbep* para 2012, em comemoração aos 75 anos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Foram analisados 14 textos, dos quais oito focalizaram o Ensino da Matemática, três abordaram o Ensino de Física, dois, o Ensino de Ciências e um tratou do Ensino Inicial da Biologia. Dos oito que se ocuparam do Ensino de Matemática, sete enfocaram o ensino fundamental e um, o ensino médio. Assim, dos 14 artigos, nove são sobre Ciências e Matemática no ensino fundamental e cinco no ensino médio (três em Física, um em Matemática e um em Biologia).

Na seção seguinte serão apresentadas, em ordem cronológica, breves resenhas dos artigos em pauta. Nas demais seções, serão feitas observações gerais e comentários críticos sobre o ensino de Ciências e de Matemática no Brasil, no momento atual.

Resenhas

O trabalho de Nascimento (2000) registra que a geometria euclidiana tem sido menos trabalhada no Ensino de Matemática e argumenta que esse declínio não está na insatisfação com o conteúdo em si, mas com as dificuldades conceituais advindas das argumentações lógicas que constituem sua

essência. Segundo esse autor, a maioria das dificuldades que se observam nos alunos na aprendizagem da geometria está relacionada com a maneira de organizarem o raciocínio e construírem argumentações lógicas; por isso, é preciso mudar o ensino da geometria, inserir nele a tecnologia do presente e mostrar como os conceitos e ideias dessa disciplina se aplicam em diversas áreas de conhecimento e no cotidiano dos seres humanos. Além disso, os alunos deveriam experimentar a geometria ativamente, e uma maneira de lhes proporcionar essa experiência é por meio da informática. A partir daí é apresentado o ambiente *Logo* como um meio de comunicação capaz de criar um ambiente construtivista, com vários exemplos.

Bellini (2007) utiliza a teoria de Piaget como referencial para pensar a epistemologia da Biologia e as diferenças epistemológicas em relação à Matemática e à Física, destacando implicações para a iniciação ao Ensino da Biologia. A autora inicialmente critica o Ensino de Ciências na escola, que é apenas verbal, impulsionado pelos livros didáticos usados como recursos expositivos, deixando em segundo plano aspectos fundamentais para a aprendizagem de Ciências, como a observação e a experimentação. Fundamentando muito bem a questão epistemológica, comparando a Biologia com a Física e a Matemática, argumenta que o pensamento biológico é, antes de tudo, realista, ou seja, não pode prescindir dos seres naturais, homens, animais e plantas. Na Matemática, recorre-se sobretudo às atividades dedutivas, não sendo necessária a observação e a experimentação, como na Física e na Biologia. Na Física, os conhecimentos construídos podem alcançar certo grau de generalidade que a experiência e a atividade do sujeito físico confundem com os esquemas matemáticos necessários a sua formalização. Portanto, o conhecimento biológico é mais realista que o conhecimento físico. Ante tais diferenças epistemológicas, a autora argumenta que não é possível ensinar essas disciplinas com o mesmo padrão metodológico. Sempre usando o referencial piagetiano, são apresentados exemplos e implicações para a iniciação à Biologia.

O lúdico no processo ensino-aprendizagem de Ciências é o tema do trabalho de Silva, Mettrau e Barreto (2007), partindo de uma perspectiva em que as concepções prévias de conceitos científicos sejam compreendidas como pontos de partida para a construção de conceitos científicos. Nessa perspectiva, que segundo os autores é coerente com a epistemologia genética de Piaget e o socioconstrutivismo de Vygotsky, o objeto de estudo é apreendido por meio de uma estrutura cognitiva constituída pelo sujeito a partir de seus interesses e necessidades. A motivação vem a ser, então, o elemento propulsor nesse processo, o que implica envolver o aluno em algo que tenha significado para si. Dessa maneira, o novo conhecimento é assimilado a uma rede anterior de significados que lhe dá sentido. Contudo, não é apenas o gostar que impulsiona a aprendizagem, mas a necessidade de se expressar no e para o mundo físico e social no qual se insere o sujeito. Com base em considerações dessa natureza, os autores propõem o jogo como estratégia de motivação e de levar em conta as ideias prévias dos alunos. Segundo eles, de nada adianta desenvolver em sala de

aula um formalismo lógico-matemático de determinado problema se este não se constitui um problema para o aluno. É necessário que os alunos se sintam seduzidos pelo que lhes é apresentado e encontrem significação nas atividades desenvolvidas. O lúdico, em particular o jogo, pode ajudar bastante nesse processo, cujo objetivo é a aprendizagem de conceitos e procedimentos científicos.

A análise discursiva de um caderno de Ciências e a proposta de uma metodologia de análise que poderá ser aplicada a um volume maior de cadernos e revelar aspectos relevantes das práticas docentes e discentes no Ensino de Ciências são o objeto do artigo de Siqueira e Araújo-Jorge (2008). Segundo as autoras, os cadernos escolares trazem marcas da aprendizagem e exercício da escrita. Comum a todos os alunos, o caderno é um lugar onde se copiam lições e se registram conhecimentos retirados dos livros ou explicados pelo professor. Apoiadas em Vygotsky, Bakhtin e em algumas pesquisas, destacam a potencialidade dos cadernos escolares como registros para a investigação no Ensino de Ciências. Embora jamais retratem o que de fato aconteceu, os cadernos escolares documentam parte do ensinado e do aprendido. Como foi dito, é apresentado no artigo o caso da análise de um caderno escolar e proposta uma metodologia para a análise sistemática de cadernos que poderá ser útil para outros pesquisadores interessados em explorar o grande potencial desse tipo de registro na pesquisa qualitativa, interpretativa, no Ensino de Ciências.

A relação entre o domínio afetivo e o desempenho em Matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental foi o objeto de estudo de Cazorla, Utsumi, Santana e Vita (2008). Os autores criticam a abordagem tradicional ao Ensino de Matemática, no qual os professores insistem que os alunos façam muitas contas, muitos cálculos, resolvam muitos problemas e valorizam a repetição, a memorização e a mecanização, sem conexão com outras matérias do currículo escolar e sem dar importância à associação entre os domínios cognitivo e afetivo. A pesquisa feita focalizou justamente esse aspecto, ou seja, a relação entre esses domínios. Foi do tipo levantamento (*survey*), envolvendo 1.021 alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, de 26 escolas pertencentes a seis municípios do sul da Bahia. O instrumento foi um teste composto de 15 problemas de adição e subtração e um pequeno questionário com perguntas referentes a idade, sexo, sentimentos em relação à Matemática e à pessoa que auxiliava o sujeito nas tarefas matemáticas. A maioria dos estudantes (56,5%) afirmou gostar muito da Matemática. Não foram encontradas diferenças quanto ao gênero no desempenho e gosto pela Matemática. Observou-se que os estudantes que afirmaram dar valor à Matemática e confiar em sua capacidade cognitiva obtiveram melhor desempenho na resolução dos problemas. Embora tenha ficado abaixo da expectativa, os autores argumentam que esse desempenho parece indicar que a crença de que os meninos gostam mais da Matemática e são mais competentes nessa disciplina não se sustenta e que é necessário buscar uma abordagem ao Ensino de Matemática que não seja transmissivo e centrado em exercícios memorísticos e não dissocie os domínios cognitivo e afetivo.

O estudo de Diogo e Gobara (2008) apresenta uma retrospectiva do Ensino de Ciências, em particular do Ensino de Física, desde a instauração da primeira escola brasileira (1549) até o final da Era Vargas (1964). Segundo os autores, desde a criação dessa primeira escola (jesuítica) na Bahia até a chegada da família real portuguesa, em 1808, salvo raras iniciativas ou tentativas de introdução do Ensino de Ciências Naturais, o domínio do Ensino de Humanidades era quase absoluto. Os métodos pedagógicos nesse período eram a preleção, a competição, a memorização e os exercícios escritos. Mesmo com a criação do Colégio Pedro II e dos liceus, após a independência, pouca importância foi dada ao ensino científico. A disciplina de Física, por exemplo, não existia como disciplina isolada no Colégio Pedro II até 1925. E o Ensino das Ciências Naturais continuava puramente expositivo e baseado em manuais didáticos estrangeiros; além disso, tinha forte influência positivista. Na retrospectiva dos autores, a péssima situação em que se encontrava o Ensino de Física e de Ciências Naturais no início do período republicano perdurou até o início da década de 20 do século passado. Na Era Vargas (1930-1964), houve mudanças no sentido de universalizar a educação, atingindo um maior contingente da população. Foram criados cursos técnicos, e o ensino secundário foi dividido em dois ciclos, dos quais o segundo assumiu um caráter eminentemente propedêutico, para o ingresso em cursos superiores, com um currículo enciclopédico e um ensino expositivo, transmissivo. Mais tarde esses ciclos passaram a ser o ginásial (quatro anos) e o colegial (três anos), mas este continuou voltado primordialmente à preparação para o exame de admissão (vestibular) ao ensino superior. Referindo-se mais ao Ensino de Física, os autores destacam iniciativas importantes, como os projetos Physical Science Study Committee (PSSC), Física Auto-Instrutiva (FAI), Projeto de Ensino de Física (PEF) e a organização dos Simpósios Nacionais de Ensino de Física a partir de 1970. Contudo, na prática, o impacto dessas iniciativas foi pequeno, pois o Ensino de Física continua expositivo, baseado na memorização de fórmulas, com número insuficiente de aulas e excessivamente dependente de manuais didáticos.

Outro trabalho voltado diretamente à sala de aula é o de Berti, Rosso e Burak (2008), que investiga a compreensão e o significado que alunos de uma classe de 5ª série têm sobre seus próprios erros e o ensino-aprendizagem da Matemática, tendo como referencial a teoria piagetiana do conhecimento lógico-matemático, da operatividade e da afetividade. Os autores criticam o ensino tradicional da Matemática, que cobra algoritmos, fórmulas, memorização, desempenho e aprovação sem garantia de compreensão dos conceitos e procedimentos. Defendem, então, o aproveitamento do erro, que pode ser superado, não apenas negado. O estudo buscou respostas para a seguinte pergunta: O que revelam os alunos sobre a natureza e a significância do conhecimento matemático e que contribuições o trabalho com seus erros pode trazer à prática pedagógica? A pesquisa foi do tipo qualitativa, em uma escola estadual paranaense, registrando a percepção de 36 alunos de 5ª série sobre o processo de ensino-aprendizagem e os erros cometidos no seu

decurso, através de questionário e observações livres anotadas em um diário. Os achados sugerem que a concepção do conhecimento lógico-matemático subjacente ao ensino é empirista, pautado pelo exercício, repetição de modelos, regras e técnicas sem compreensão crítica. A correção do erro se expressa na cópia da resolução correta exposta no quadro, sem tempo para qualquer discussão. Os alunos acreditam que se chega ao conhecimento matemático somente com muita disciplina, exercício e esforço, o que não estimula a participação e a satisfação. O erro não é aproveitado como variável na aprendizagem do conhecimento matemático; para o professor, ocupar-se do erro é perder tempo, em face do excessivo conteúdo programático. Os alunos, por sua vez, remetem aos professores parte da responsabilidade por seus erros e não apresentam disposição para aprender Matemática.

Magina, Bezerra e Spinillo (2009) relatam uma pesquisa de intervenção no ensino com o objetivo de desenvolver o conceito de fração em crianças de oito a dez anos. Justificando a importância do estudo, argumentam que fração é um tópico no qual as crianças apresentam muitas dificuldades decorrentes da complexidade inerente a esse conceito e da abordagem aplicada ao ensino desse conteúdo na escola. A fração é considerada de forma isolada, sem conexões com outros conceitos matemáticos e dissociada de situações extraescolares; seu ensino adota quase que exclusivamente uma representação simbólica formal associada a situações que requerem resoluções algorítmicas. Existe, então, a necessidade de se explorar formas alternativas de ensino que considerem uma visão mais ampla de fração tanto em termos de representação como de significado. Participaram do estudo 57 crianças, divididas em três grupos: Grupo Experimental (GE), com 19 alunos de 3ª série que não haviam recebido qualquer instrução sobre fração no contexto escolar; Grupo de Controle (GC), com 20 alunos de 3ª série que também não haviam recebido instrução sobre fração; e um Grupo de Referência (GR), com 18 alunos de 4ª série que já haviam tido instrução formal sobre fração. A intervenção no GE consistiu em dez sessões, duas por semana, no horário regular de aulas, com uma dinâmica baseada na resolução de problemas de fração em pequenos grupos ou em pares, envolvendo problemas verbais, jogos e situações baseadas em atividades extraescolares. Foram aplicados pré e pós-teste em todos os grupos. Os dados foram analisados estatisticamente, e os resultados revelaram que a intervenção foi capaz de proporcionar ao GE uma compreensão mais apropriada sobre frações, especialmente na sua forma simbólica de representação, inclusive comparando o GE com o GR, que havia trabalhado frações e continuou tendo aulas tradicionais na 4ª série durante a pesquisa.

O artigo de Carvalho Junior (2010) teve por objetivo apresentar a Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud como um referencial teórico para o planejamento e para a análise de atividades de intervenção didática em aulas de Física. A teoria é descrita, e, a partir dessa descrição, são discutidas implicações para o ensino e é proposta uma metodologia cujo objetivo principal é a redução dos níveis de reprovação nas disciplinas de

Física Aplicada e Mecânica Aplicada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *Campus Congonhas*. Essa metodologia estabelece uma abordagem conceitual privilegiando a discussão dos conceitos-chave do conteúdo dessas disciplinas, pois, no marco da teoria de Vergnaud, a conceitualização é o núcleo do desenvolvimento cognitivo. Além de conceitos, a abordagem também privilegia situações-problema que façam sentido para os alunos, pois são elas que constituem o referente dos conceitos. Outros aspectos importantes da metodologia em questão são a participação ativa do aluno e a correção de cada atividade pelo professor, que a devolve ao aluno com comentários sobre os acertos e erros cometidos. O início de cada aula é destinado a comentários sobre os modelos demonstrados pelos alunos. Não foram apresentados resultados, porque a intenção do trabalho era a de propor a teoria de Vergnaud como um referencial promissor para pesquisas em Ensino de Ciências em que se deseje focar o sujeito-em-ato, a interação-sujeito. Contudo, para o autor, os resultados preliminares de seu estudo são animadores.

Dias e Silva (2010) propõem a argumentação em aulas de Ciências como uma alternativa ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em cenários comuns à escola pública brasileira. No entanto, não se trata de substituir o uso das TICs pela argumentação, nem de dizer que elas não têm potencial para o Ensino de Ciências. O propósito é o de criticar declarações irrefletidas sobre o uso das TICs, particularmente no Ensino de Física, como se seu uso sem avaliação crítica fosse resolver as dificuldades do Ensino de Física decorrentes de uma abordagem tradicional, mecanicista, memorística. E também o de defender a argumentação, o diálogo argumentativo, como um recurso fundamental para o Ensino de Física. Embora seja o recurso mais antigo na história do ensino, é negligenciado na prática, pois esse ensino é usualmente monológico, centrado no professor. Os autores criticam a supervalorização das TICs na educação, deixando subjacente que são indispensáveis no ensino, e dão como contra exemplo o uso de *slides PowerPoint*, que pode minimizar ainda mais a intervenção dos estudantes, que se limitam a assistir as imagens, e o papel do professor é análogo ao de um guia que apresenta quadros em um museu. Reiteram, no entanto, que sua posição não é a de negar as TICs, mas sim a de defender a importância da argumentação no Ensino de Ciências.

O trabalho de Vilela e Dorta (2010) se ocupa do desenvolvimento do raciocínio lógico, um importante objetivo do Ensino de Matemática em todos os níveis, dentro de uma compreensão de desenvolvimento integral do estudante; mais precisamente, o trabalho aborda a lógica formal, a filosofia da lógica e a educação matemática. Nessa abordagem, os princípios da lógica clássica – princípio da identidade, princípio da não-contradição e princípio do terceiro excluído – são discutidos tomando como referente a obra *Alice no país das maravilhas*, de Charles L. Dogson, que a publicou sob o pseudônimo de Lewis Carroll. O autor foi professor de Matemática em Oxford, e nessa obra acopla conceitos e princípios da lógica formal ao mundo de fantasia vivido por Alice. Ao longo do artigo, os autores destacam que o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico da criança

deve ser considerado no contexto de sua formação integral. Chamam também a atenção para o fato de que esse desenvolvimento não é uma construção natural: deve ser aprendido, especificamente, em situações escolares. Nesse sentido, conceitos de lógica podem ser estudados, por exemplo, no contexto de uma obra como *Alice no país das maravilhas* e apresentados através das aventuras, dos sonhos e das fantasias de Alice e de personagens que com ela conviveram.

O tópico frações é também abordado por Silva (2010) desde a perspectiva dos processos cognitivos envolvidos. Usando o referencial piagetiano e o método da entrevista clínica, o autor investigou modelos de significação elaborados por adolescentes e adultos a propósito de problemas envolvendo frações. Foram conduzidas entrevistas clínicas com 29 sujeitos que haviam completado com sucesso a série escolar na qual são ensinadas frações, tinham mais de 12 anos e participaram voluntariamente da pesquisa. Inicialmente, pediu-se ao sujeito entrevistado que resolvesse o cálculo $\frac{1}{2} + \frac{1}{3}$ em uma folha de papel e fosse comentando como estava procedendo e pensando no desenrolar da solução. Em seguida, utilizando-se blocos de encaixe, com peças agrupadas duas a duas ou três a três, e cores distintas, perguntava-se ao sujeito se era possível construir duas torres de mesma altura utilizando em uma blocos de uma cor e em outra blocos de outra cor, sempre explorando o pensamento do sujeito ao explicar sua resposta, a solução encontrada. Uma situação um pouco mais complexa era proposta em uma segunda etapa. Os resultados evidenciam que apenas pequena parcela dos entrevistados foi capaz de elaborar uma explicação completa para um problema envolvendo cálculo com frações; os demais apresentaram explicações parciais ou incorretas, baseadas na percepção e na incompreensão da relação parte/todo. Na introdução de seu trabalho, os autores consideram que as frações são, em geral, um dos conteúdos mais difíceis da matemática escolar. Na conclusão, destacam que, se por um lado as operações lógico-matemáticas possuem uma lógica operatória, bastante estudada por Piaget, por outro existe também uma lógica de significações própria dos modelos que o sujeito constrói para interpretar a realidade, e esta deve ser considerada no ensino.

O Ensino de Estatística é o objeto do artigo de Pagan e Magina (2011). As autoras iniciam seu artigo destacando a importância que os gráficos estatísticos e as tabelas assumiram nas últimas décadas, nas mais variadas áreas de conhecimento. A partir daí decidiram investigar como se dá o Ensino de Estatística na educação básica, pois esse conteúdo é importante para a formação do cidadão, e a escola é, por excelência, o lugar para a aprendizagem de tal conteúdo. Como referencial teórico, usaram principalmente a Teoria de Registros de Representação Semiótica de Raymond Duval. Na pesquisa compararam os ganhos de aprendizagem entre três grupos de alunos de ensino médio que tiveram contato com conceitos elementares de Estatística (construção de gráficos e tabelas e leitura e interpretação de dados) em aulas de Geografia (Grupo GG), de Matemática (Grupo GM) e em aulas aplicadas de forma interdisciplinar (Grupo GI). Cada grupo tinha 35 alunos, e os conteúdos de Estatística

foram previamente acertados entre os três professores, bem como o número de aulas (seis encontros de duas horas/aula cada um, em seis semanas). Foram aplicados pré e pós-testes idênticos nos três grupos e também idênticos entre si, isto é, o pré e o pós-testes foram iguais, menos na ordem das questões. Os dados obtidos foram analisados estatisticamente, e os resultados indicam que não houve diferença estatisticamente significativa entre os três grupos no pré-teste, porém, no pós-teste, o grupo GI apresentou desempenho estatisticamente superior aos outros dois grupos. Esse resultado indica que o Ensino da Estatística pautado nos moldes da interdisciplinaridade se mostrou mais eficaz do que o ensino dos mesmos conceitos no âmbito de uma disciplina específica. Esta foi, segundo as autoras, a principal conclusão da pesquisa.

Um estudo sobre ruptura e efeitos do contrato didático em uma aula de resolução de problemas algébricos no ensino fundamental foi conduzido e relatado por Araújo, Lima e Santos (2011). Tal estudo foi feito à luz da Didática (francesa) da Matemática, particularmente o Triângulo Didático proposto por Guy Brousseau, cujos vértices são o professor, o aluno e o saber. A relação entre professor e aluno com vista à apropriação do saber tem na sua base determinadas regras que determinam as responsabilidades de ambos na relação didática; tais regras constituem o contrato didático. No artigo, os autores aprofundam bem a noção de contrato didático e seus principais efeitos e, depois, descrevem uma pesquisa na qual analisaram os efeitos do contrato didático envolvendo um professor de Matemática e seus respectivos alunos (uma turma de 8º ano de uma escola privada) na resolução de problemas algébricos a partir das interações discursivas em uma aula. Nas considerações finais, os autores relatam que identificavam ruptura do contrato didático na medida em que o professor propunha um problema matemático que feria uma lógica esperada pelos alunos (por exemplo, o resultado de um dos problemas era que uma pessoa tinha 2,5 sobrinhos). Mas observaram que o professor também se inquietava ao perceber que o problema por ele proposto era o desencadeador da ruptura do contrato. Contudo, os autores questionam a estabilidade plena do contrato, pois eliminaria a problematização, e argumentam em favor de desestabilizações e rupturas que permitem ao aluno pensar sobre o problema, com posterior retomada da estabilidade. Nesse contexto, a superação da ruptura e a retomada da estabilidade seriam indicadores de que o aluno aprendeu algo novo, e a relação com o saber do aluno e do professor já não é mais tão assimétrica.

Na próxima seção é apresentada, tentativamente, uma visão geral do conjunto de artigos até aqui sintetizados.

Visão geral

Considerando o conjunto dos 14 artigos, observa-se que a maioria (oito deles) é sobre Ensino de Matemática; depois vêm Ensino de Física, com três artigos, Ensino de Ciências, com dois, e Ensino de Biologia, com

um. Nenhum artigo sobre Ensino de Química foi publicado na *Rbep* no período analisado.

Nos artigos sobre Ensino de Matemática, o conteúdo frações foi destacado como um dos mais difíceis da matemática escolar. O desenvolvimento do raciocínio lógico, a importância dos conceitos estatísticos, o aproveitamento do erro e o contrato didático foram também objeto dos artigos em Ensino de Matemática. Nos de Ensino de Física, um destacou a importância da argumentação, um teve um enfoque histórico e o terceiro propôs uma abordagem piagetiana para o planejamento do ensino. Os de Ensino de Ciências trataram do lúdico no processo ensino-aprendizagem e do potencial da análise de cadernos dos alunos. O único trabalho sobre Ensino de Biologia enfocou a epistemologia da Biologia, comparando-a com as da Matemática e da Física.

No que se refere à fundamentação teórica, o principal referencial foi a teoria de Piaget: praticamente a metade dos artigos usou Piaget como referência explícita. Um deles baseou-se explicitamente na teoria de Duval (representações semióticas) e outro, na de Brousseau (triângulo didático, contrato didático); os demais não apresentaram claramente um referencial teórico, embora tenham feito menção a certos teóricos e a trabalhos existentes na literatura.

Quanto à natureza dos trabalhos avaliados, metade deles, ou seja, sete, foram do tipo teórico/reflexivo, quatro, do tipo pesquisa qualitativa e três, na linha quantitativa.

Em relação ao nível de ensino abordado nos artigos, houve certo equilíbrio entre ensino fundamental e ensino médio, embora nos de Matemática predominasse o ensino fundamental. Nenhum trabalho tratou de Ensino de Ciências ou de Matemática em nível superior.

Finalmente, um aspecto presente em praticamente todos os artigos analisados foi a crítica ao ensino tradicional – expositivo, monológico, repetitivo, memorístico, extremamente apoiado no livro didático – predominante na escola.

A partir daqui são feitos comentários pessoais sobre o Ensino de Ciências e de Matemática a partir das resenhas feitas, da visão geral apresentada e da experiência do autor.

Aprendizagem mecânica

Como foi dito, em praticamente todos os artigos há comentários ou menções críticas ao ensino tradicional, comportamentalista, treinador para provas, predominante no Ensino de Ciências e de Matemática (e de outras disciplinas) na escola brasileira (e de muitos outros países).

O modelo clássico de ensino, consagrado, aceito sem questionamento por professores, alunos e pais, pela sociedade em geral, é aquele no qual *o professor ensina, básica e fundamentalmente, falando, dizendo aos estudantes aquilo que se supõe que devem saber*. Esse modelo é o que Finkel (2008, p. 44) descreve como *Dar aula narrando*, ou seja, é o modelo

da narrativa ao qual ele contrapõe o modelo de *Dar aula com a boca fechada* (p. 45), estimulando buscas de modelos alternativos.

No modelo da narrativa, muitas vezes baseado em um único livro de texto, o professor escreve (uma forma de narrar) no quadro o que os alunos devem copiar em seus cadernos, estudar (memorizar) e depois reproduzir nas avaliações. Às vezes o professor escreve no quadro partes do próprio livro de texto, mas ainda assim os alunos copiam para estudar mais tarde, em geral na noite anterior às provas, para não esquecer. O modelo continua igual se o quadro de giz for substituído por apresentações *PowerPoint* e o professor passar os arquivos eletrônicos a seus alunos para que os gravem em seus *pen drives*.

Esse modelo deveria ser questionado, porque transmitir o conhecimento a partir da cabeça do professor até o caderno do aluno, a fim de que este o transfira até sua cabeça para depois reproduzi-lo nas provas, é um objetivo inadequado para a educação e, muito mais ainda, para uma aprendizagem significativa crítica.

É um modelo orientado para a aprendizagem de informações específicas de curto prazo, para respostas corretas sem necessidade de entendê-las, explicá-las. É um modelo comportamentalista (as respostas corretas são os comportamentos esperados). Pouco sobra dessa aprendizagem depois de algum tempo.

Muitas vezes os professores são considerados excelentes expositores, fazem magníficas exposições orais, encantam os alunos explicando clara e detalhadamente determinados conteúdos. Esses alunos anotam tudo que podem e saem da aula com a boa sensação de que entenderam o assunto. Se esse assunto for pedido nas provas da mesma maneira que o professor ensinou, provavelmente se sairão muito bem.

No entanto, se as questões das avaliações implicarem a aplicação desses conteúdos a situações não trabalhadas em aula, é provável que não se saiam bem. Nesse caso, é comum os alunos queixarem-se de que “a matéria não foi dada”, que houve quebra do contrato didático implícito no modelo da narrativa.

Na ótica da educação bancária de Freire (1988), dir-se-ia que a matéria não foi depositada na cabeça dos alunos. Na educação bancária, o ensino é o ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos ao aluno. *Nessa concepção, estudar é memorizar conteúdos mecanicamente, sem significados. O que se espera do educando é a memorização dos conteúdos nele depositados. A compreensão e a significação não são requisitos, a memorização sim* (Freire, 1988). Em tal concepção, o educador é quem pergunta e cobra do educando respostas memorizadas.

Nos dias de hoje fala-se *em ensino centrado no aluno, no professor como mediador e em aprender a aprender*. Mas é só discurso; na prática continua plenamente vigente o modelo da narrativa, ou bancário, que estimula, promove, exalta aquela aprendizagem que Ausubel (2000) cunhou como *aprendizagem mecânica (rote learning)*.

Aprendizagem mecânica é aquela em que há um armazenamento literal, arbitrário, sem significado, de informações na estrutura cognitiva

do aluno: não requer compreensão; resulta em aplicação mecânica a situações conhecidas.

Em contraposição, a aprendizagem significativa implica incorporação substantiva, não arbitrária, com significado, de corpos organizados de conhecimento à estrutura cognitiva; implica compreensão, captação de significados, capacidade de explicar, descrever, transferir, enfrentar situações novas.

Aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa não constituem dicotomia, estão ao longo de um contínuo. As descrições acima se referem aos extremos desse contínuo. Normalmente, o processo ensino-aprendizagem se desenvolve em uma região intermediária desse contínuo, em uma zona cinza, em uma região de progressividade das aprendizagens. No entanto, o modelo clássico, behaviorista, da narrativa estimula largamente a aprendizagem mecânica, não a significativa.

Mas, como foi dito no início desta seção, este é o modelo consagrado, preferido, aquele que a sociedade quer. Não se trata, então, de culpar os professores. Estamos em uma sociedade em que a educação, a escola, está altamente dirigida para a testagem. Como disse a diretora da Faculdade de Educação de Stanford, Deborah Stipek, em um editorial da revista *Science* (2011), *Educação não é uma corrida (Educação is not a race)*, mas, na prática, a escola atua como se assim fosse, treinando o aluno para os vestibulares e para os testes nacionais e internacionais – as melhores escolas são aquelas que têm mais alunos aprovados nos testes. É uma educação, ou melhor dito, um treinamento para a testagem, uma preparação para a corrida dos testes.

Subjacente a essa preparação para a testagem está a aprendizagem mecânica, tão criticada pelos autores dos estudos em Ensino de Ciências e de Matemática, objeto do presente texto.

Referenciais teóricos

Sem pensar em considerações estatísticas, pois foram analisados apenas 14 estudos, chama a atenção a predominância do referencial piagetiano. Claro que a contribuição de Piaget para o Ensino de Ciências e de Matemática é muito importante. A de Vygotsky também. A didática francesa igualmente. Mas não seria o caso de buscar outros referenciais? A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, por exemplo, foi usada como referente teórico básico em um dos trabalhos (mas, ainda assim, em uma visão piagetiana) e mencionada em dois outros. A teoria da aprendizagem significativa não foi usada como fundamentação teórica em nenhum trabalho.

A psicologia cognitiva de hoje é a da mente computacional representacional, mas também não foi tomada como referente teórico em nenhum dos estudos. Estamos no século 21, mas os referenciais dominantes nas pesquisas em Ensino de Ciências e de Matemática parecem ser os de um século atrás. Algo para refletir.

Pesquisa básica e pesquisa aplicada

Dos trabalhos abordados, metade poderia ser caracterizada como teóricos/reflexivos e metade, como pesquisa. Certamente, a teorização e a reflexão são relevantes, até mesmo imprescindíveis, no Ensino de Ciências e de Matemática, mas talvez estejamos necessitando de mais pesquisas no momento atual, principalmente pesquisas aplicadas, feitas na sala de aula, envolvendo professores.

A pesquisa em Ensino de Ciências e de Matemática está consolidada em âmbito nacional e internacional. Existem revistas de alto nível, programas de pós-graduação, congressos, grupos de pesquisa, associações, ou seja, tudo o que caracteriza uma área consolidada. Mas grande parte dessa pesquisa pode ser classificada como pesquisa básica, cujos produtos, os "papers", são gerados para serem compartilhados entre os próprios pesquisadores. Seu impacto no ensino é muito pequeno; os artigos publicados não chegam aos professores, não influenciam as práticas docentes.

Provavelmente, a pesquisa aplicada, aquela voltada explicitamente para a solução de problemas do Ensino de Ciências e de Matemática, tenha mais contribuições no momento atual do que a pesquisa básica. Contudo, a pesquisa básica é muito mais valorizada no contexto acadêmico. É também algo para pensar.

A atualização curricular e a tecnologia

Aspectos não abordados nos artigos considerados, mas de grande importância para o Ensino de Ciências e de Matemática, são o do currículo desatualizado e o da não incorporação das TICs nas práticas docentes.

No caso da Física, por exemplo, o currículo está altamente desatualizado em termos de conteúdos. A Física ensinada nas escolas vai até o século 19. Os tópicos ensinados atualmente são os mesmos (porém com menos aulas) de 50 anos atrás, ou mais. Os alunos de hoje vivem em um mundo de tecnologias envolvendo Física de Plasmas, Física Quântica, Física de Partículas, etc., mas, nas aulas de Física, o que devem aprender (mecanicamente) é o movimento retilíneo uniforme, o plano inclinado, as alavancas...

Se aceitarmos a premissa de Vergnaud (1990) de que são as situações que dão sentido aos conceitos, entenderemos facilmente porque os alunos geralmente não gostam de Física e porque a encaram apenas como fórmulas a serem decoradas e aplicadas à resolução de problemas conhecidos.

No ensino da Biologia e da Química a situação deve ser similar. O que se ensina na escola deve estar longe dos conhecimentos biológicos e químicos atuais. No ensino da Matemática talvez a situação não seja muito diferente.

Em relação às TICs, o artigo de Dias e Silva (2010) chama a atenção para a sua supervalorização por alguns autores e pela sua utilização

acrítica, como se fosse a solução para o Ensino de Ciências, particularmente de Física. Suas críticas são pertinentes, mas é inegável que vivemos em uma sociedade onde as TICs estão onipresentes, exceto na escola. Inclusive, quando existem laboratórios de informática, ou até mesmo quando existe um computador por aluno, o uso das TICs, da informática educativa, da simulação computacional, da modelagem computacional, da aquisição automática de dados, de laboratórios virtuais é mínimo ou nenhum.

Considerações finais

Grande parte deste trabalho foi dedicada a breves resenhas de estudos na área de Ensino de Ciências e de Matemática publicados na *Rbep* no período de 1998 a 2011. De modo geral, são bons trabalhos que permitem inferir que o Brasil vai bem nessa área. Artigos publicados aproximadamente no mesmo período em revistas como *Ciência e Educação*, *Investigações em Ensino de Ciências*, *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, *Bolema: Boletim de Educação Matemática* confirmam essa inferência. De fato, em termos de publicações estamos muito bem.

Outro ponto importante a considerar é a criação, em 2000, da Área de Ensino de Ciências e de Matemática, a Área 46, na Capes. No começo eram uns poucos mestrados e doutorados. Hoje essa área é simplesmente de Ensino, mas como resultado de sua criação temos dezenas de mestrados acadêmicos, dezenas de mestrados profissionais e muitos doutorados em Ensino de Ciências e de Matemática espalhados pelo Brasil. Na pós-graduação *strictu sensu* nessa área estamos muito à frente dos demais países latino-americanos.

Então, como se explica que o Ensino de Ciências e de Matemática em nossas escolas seja tão fraco?

Bem, seria ingenuidade pensar que esse ensino fosse depender somente de boas publicações, boas pesquisas e bons cursos de pós-graduação. Isso é importante, mas o ensino de uma área de conhecimentos em um país depende crucialmente das políticas educacionais. No Brasil, os salários dos professores são muito baixos, os cursos de formação de professores são bastante fracos em termos de conteúdos (por exemplo, como ensinar Física Moderna e Contemporânea no ensino médio, se os professores não têm formação nesse conteúdo?) e o número de aulas em alguns casos é muito pequeno, quase nada (em Física, por exemplo, há escolas em que a carga horária é de 1h/semana).

Outro fator que distorce completamente o Ensino de Ciências e de Matemática no Brasil é a preocupação total com a testagem; educação científica e educação matemática não é isso – educação não é corrida (Stipek, 2011). A testagem mede, não avalia. A preparação para a testagem treina, não educa. O que esperamos do Ensino de Ciências e de Matemática? Alunos treinados para dar respostas corretas ou cidadãos educados cientificamente e matematicamente?

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, L. F.; LIMA, A. P. A. B.; SANTOS, M. C. Ruptura e efeitos do contrato didático numa aula de resolução de problemas algébricos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 739-756, set./dez. 2011.
- AUSUBEL, D. P. *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- BELLINI, M. Epistemologia da Biologia: para se pensar a iniciação ao ensino das Ciências Biológicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 218, p. 30-47, jan./abr. 2007.
- BERTI, N. M.; ROSSO, A. J.; BURAK, D. Compreensão do erro em Matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5ª série. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 553-575, set./dez. 2008.
- CARVALHO JR., G. D. Uma abordagem piagetiana para o planejamento do ensino de Física em cursos técnicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 105-121, jan./abr. 2010.
- CAZORLA, I. M.; UTSUMI, M. C.; SANTANA, E. R. S.; VITA, A. C. Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em Matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 221, p. 145-161, jan./abr. 2008.
- DIAS, A. S.; SILVA, A. P. B. A argumentação em aulas de Ciências como uma alternativa ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação em cenários comuns à escola pública brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 622-633, set./dez. 2010.
- DIOGO, R. C.; GOBARA, S. T. Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 222, p. 365-383, maio/ago. 2008.
- FINKEL, D. *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia, Espanha: Publicaciones de la Universitat Valencia, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- MAGINA, S.; BEZERRA, F. B.; SPINILLO, A. Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 411-432, maio/ago. 2009.

NASCIMENTO, R. B. A Geometria via ambiente Logo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 89-108, jan./abr. 2000.

PAGAN, A.; MAGINA, S. O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 723-738, set./dez. 2011.

SILVA, A. M. T. B; METTRAU, M. B; BARRETO, M. S. L. O lúdico no processo ensino-aprendizagem das Ciências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 220, p. 445-458, set./dez. 2007.

SILVA, J. A. Processos cognitivos envolvidos no cálculo com frações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 652-678, set./dez. 2010.

SIQUEIRA, L. S.; ARAÚJO-JORGE, T. C. Práticas docentes e discentes em Cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 221, p. 47-71, jan./abr. 2008.

STIPEK, D. Education is not a race. *Science*, Washington, DC, v. 332, p. 1481, 2011.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, France, v. 10, n. 23, p. 133-170, 1990.

VILELA, D. S.; DORTA, D. O que é "desenvolver raciocínio lógico"? Considerações a partir do livro *Alice no país das maravilhas*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 634-651, set./dez. 2010.

Marco Antonio Moreira, Ph.D. em Ensino de Ciências pela Cornell University, é professor do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pesquisador 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na Área de Educação. Coordenou a Área de Ensino de Ciências e de Matemática na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de 2000 a 2007. Além do Ensino da Física, dedica-se a Teorias de Aprendizagem e à Epistemologia da Ciência.

moreira@if.ufrgs.br

A história da educação na *Rbep* (1999-2011)

Bruno Bontempi Jr.

Resumo

Trata-se de exame dos artigos de história da educação publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre os anos de 1999 e 2011. Tem como objetivos: inventariar os temas principais, os períodos históricos tratados, os modos e critérios de periodizar, o léxico conceitual e os referenciais de análise presentes; relacionar esses caracteres ao perfil do periódico e aos padrões atuais de escrita, publicação e circulação dos resultados da pesquisa acadêmica na pós-graduação brasileira; ponderar sua representatividade no quadro das tendências apontadas pela historiografia e nos balanços, bem como o modo pelo qual respondeu às mudanças quantitativas e qualitativas conhecidas, desde meados de 1980, na história da educação praticada no Brasil. Conclui-se que o conjunto expressa algumas das características da atual historiografia da educação brasileira, mas não a espelha integralmente, pela incidência da ação seletiva e interveniente do campo educacional e do próprio periódico, para os quais a história da educação é um dos modos de abordagem de temas definidos no espectro dos problemas da educação.

Palavras-chave: historiografia da educação; periódicos; pesquisa em pós-graduação.

Abstract

The history of education in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1999-2011)

*It refers to examining the articles on history of education, which were published in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, between 1999 and 2011. Its goals are to provide an inventory of the main themes, the historical periods, the modes and standards of the division in periods, the conceptual lexicon and the current analyses frameworks; to relate those characters to the journal's profile and to the current patterns of writing, publishing and circulation of academic research results in brazilian post-graduation courses; to consider its representativeness in the scope of historiography and confront it to the trends already shown in studies, as well as to investigate the way they responded to the previously recognized quantitative and qualitative changes made in the history of education since the mid-1980's in Brazil. One can conclude that these articles express some of the features of the current historiography of brazilian education, although they do not reflect it in full due to the incidence of the selective and intervening action from the educational field and from the journal, for which the history of education is one of the many ways to approach the issues defined in the spectrum of the problems in education.*

Keywords: historiography of education; journals; research in post-graduate studies.

Qualquer pesquisa que realizarmos, tentando entender como o campo de história da educação é produzido, estará obrigatoriamente voltada para duas preocupações: o conteúdo dessa história e a organização institucional que lhe dá suporte. Tais preocupações aparecem quase sempre associadas, já que o exame dos produtos não exclui a análise dos lugares e das práticas que os instituíram.

(Nunes; Carvalho, 2005, p. 20)

Introdução

Para quem pretende seguir o método expresso nessa epígrafe, o primeiro desafio a enfrentar vem a ser justamente definir os lugares e as práticas que permitiram o aparecimento do conjunto de artigos

de história da educação publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* entre os anos de 1999 e 2011. Tenho por hipótese que suas características guardam relação não só com a linha editorial do periódico que os seleciona e os remodela, mas com a posição relativa da Rbep nas configurações histórica e atual do campo, expressando com nuances próprias, em lugar de refleti-las inteiramente, as “tendências” que se têm verificado no conjunto da produção historiográfica da educação brasileira nos últimos anos.

A fim de identificar as “tendências” da história da educação praticada no Brasil, produção já bastante volumosa, vali-me de balanços (Xavier, 2001; Catani; Faria Filho, 2005; Araújo, 2005; Sá; Siqueira, 2005) e da análise que fiz da sucessão de eixos temáticos em cada uma das edições do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) – 2000-2011, organizado pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).¹ Como a seleção de trabalhos para eventos são proverbialmente menos restritivas do que para periódicos, como são os próprios autores que escolhem os eixos em que inscrevem suas comunicações,² e como esses eixos são aprovados em assembleias gerais depois de terem sido propostos por comissões organizadoras locais,³ considerei que o sucessivo oferecimento de eixos e os variáveis índices de adesão são um critério de apuração das preferências da área, menos arbitrário e potencialmente arrevesado do que uma reunião de trabalhos em categorias definidas *a posteriori*.⁴

O escopo da Rbep e a história da educação

Comparando-se o foco e escopo da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* com o das principais revistas especializadas em história e historiografia da educação atualmente em circulação, conclui-se que, enquanto elas publicam materiais “vinculados [a essa] temática” (Cadernos de História da Educação, 2012), “relacionados à história e historiografia da educação” (Revista Brasileira de História da Educação, 2012), “pertinentes ao campo historiográfico” (Revista de História da Educação, 2012), “que abordam a História da Educação” (HISTEDBR On-line, 2012), a Rbep seleciona e publica “artigos inéditos 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*” (Rbep, 2012, grifos meus). Isso indica que a Rbep acrescenta como requisito um elemento que não é necessário, do ponto de vista de um historiador de ofício, para a escolha de um tema ou abordagem para investigar e sobre os quais escrever. Assim, o critério de “oferecer subsídios para decisões políticas”, que guarda nítida relação com o caráter oficial original da publicação, não só influi sobre a decisão da comissão editorial de aceitar um original, como também sobre a fatura final, no caso de serem recomendadas ao autor alterações para atender a essa prescrição. De outra parte, essa exigência pode ter agido como obstáculo à submissão de artigos pelos historiadores

¹ A Sociedade Brasileira de História da Educação, fundada em 1999, é a entidade que congrega os praticantes da história da educação no Brasil. Desde 2000, vem promovendo bianualmente os congressos brasileiros de história da educação; em 2001, passou a publicar o periódico quadrimestral *Revista Brasileira de História da Educação*. Os quadros com os números referentes às inscrições em eixos temáticos nos sucessivos congressos estão disponíveis na página eletrônica da entidade <<http://www.rbhe.sbhe.org.br>>. A fim de não poluir o texto com dados numéricos e tabelas, optei por trazer à análise apenas o que pude concluir de minhas operações com aqueles dados.

² Isto só não ocorreu no I Congresso, em que “a maioria dos pesquisadores não indicou explicitamente o eixo temático no qual pretendia incluir seus trabalhos, ficando esta tarefa de classificação a cargo da Comissão Organizadora” (Xavier, 2001, p. 219), que agrupou os trabalhos aceitos em oito “subtemas”, salientando, porém, que “as fronteiras entre os vários temas são muito tênues” (Saviani, 2000, p. 1). Por ter sido feita pela comissão, a partição em subtemas gerou um equilíbrio numérico que distingue a primeira edição do evento das demais, em que a escolha do eixo temático coube aos inscritos.

³ Há expectativa de que os eixos expressem as “linhas de interesse” da comunidade de praticantes, como indica este trecho da apresentação do VI CBHE: “Para além do tema central, os eixos temáticos, discutidos e aprovados pelos sócios em assembleia realizada em outubro de 2007, em Caxambu, por ocasião da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), apontam as linhas de interesse que têm aglutinado os trabalhos de pesquisa em nível nacional. Eles norteiam a organização das sessões de comunicações e pôsteres, além das comunicações coordenadas e organizadas pelos grupos de pesquisa ou por pesquisadores atraídos por um tema de discussão.” (Comissão Organizadora, 2012).

⁴ Nisto parece concordar Saviani (2000, p.1), ao comentar a distribuição de trabalhos em “subtemas”, no I Congresso: “[...] vários trabalhos poderiam ser situados em diferentes subtemas. Isso certamente permitiria aumentar o número de textos do subtema ‘Imprensa Pedagógica’, já que alguns trabalhos tratam, por exemplo, do pensamento

“desinteressados”, de modo a se tornarem para eles mais atraentes os periódicos da especialidade, cuja multiplicação nos anos 2000 bem poderia explicar o reduzido número de artigos de história da educação que vêm sendo publicados nas revistas da área.

A obediência ao escopo da publicação instaura, portanto, um primeiro fator de diferenciação entre a *natureza* do que de ordinário se publica neste periódico e o que se pode publicar ou comunicar nos foros reservados aos praticantes da “pura” historiografia da educação. Desse modo, ainda que os que publicaram na *Rbep* possam ser usualmente praticantes dessa forma “autônoma” de escrita histórica, a limitação imposta pelo escopo editorial deve ser minimamente ponderada, de modo a que o *corpus* em análise não seja imediatamente identificado com as tendências admitidas como dominantes nessa especialidade. Não obstante, o fato de a história da educação representar um segmento comumente reduzido no conjunto dos artigos publicados nas revistas especializadas em educação⁵ é indicativo de uma seletividade específica, que leva em conta a qualidade dos originais e sua pertinência ao campo educacional, além do caráter “aplicado” do conhecimento histórico. Os artigos em tela, por terem sido aceitos para publicação em uma revista que não é exclusivamente de história da educação, tendem a ser menos autônomos, ou seja, são orientados em menor grau por interesses e critérios intrínsecos à especialidade, para que possam obedecer aos da revista que os recebe, solicita modificações e os aceita mediante critérios e interesses da área, inscritos nos comitês de editoria e assessoria.

A pergunta que surge a respeito do conjunto de artigos desse *corpus* é a seguinte: Pode ser ele considerado como uma amostra representativa da produção recente nesta especialidade, ou trata-se de um conjunto peculiar, marcado em seus caracteres por fatores tais como o perfil do periódico e a ação seletiva da “área” sobre a “especialidade”? Está evidente nessa pergunta a concordância com Chartier (1990), de que as ideias expressas em um texto não podem ser adequadamente pesadas sem a consideração de seu suporte e das operações que permitiram sua produção e circulação. Ao questionar o quanto esse *corpus* se encontra vincado pelas interferências do periódico que o porta, de modo a não espelhar imediata e fielmente as tendências do campo dos historiadores, nego primeiramente a hipótese de que possa haver critérios puramente objetivos pelos quais um autor faça a escolha do veículo em que pretende fazer circular o seu texto, assim como para que os avaliadores o autorizem. Além disso, afirmo a existência dos campos da “educação” e da “história da educação” em que “área” e “especialidade” ou “subárea” não se afiguram apenas como relação epistemológica de contingência, mas como uma relação de poder a induzir ou determinar escolhas, processos e critérios de avaliação e classificação dos textos – portanto, a definir sua forma final e o “enquadramento” aos leitores. Desnecessário é dizer que a relação entre os campos não tem apenas um vetor, e que diferentes veículos, controlados por um campo ou por outro, igualmente operam “distorções” entre as proporções e tendências que se identificam em cartografias panorâmicas e não perspectivadas.

educacional pela via do modo como as ideias foram veiculadas por jornais ou revistas, o que tornaria possível o seu enquadramento tanto no subtema ‘Pensamento educacional’ como em ‘Fontes, categorias e métodos de pesquisa em história da educação’ ou ‘Imprensa pedagógica’. O mesmo raciocínio poderia ser feito com os outros subtemas, cujos trabalhos poderiam, a partir de um critério diverso de ordenação, ser enquadrados em um subtema diferente daquele que lhe foi atribuído.”

⁵ Verifica-se, a propósito, que não foram publicados artigos de história da educação na *Rbep* nos anos de 2001, 2002, 2004, 2006 e 2009. Em 2005 e 2011, registra-se apenas um artigo da especialidade por ano.

Outro aspecto a considerar é que, por não terem sido solicitados por demanda específica, ou seja, por não ter havido chamada da coordenação editorial para artigos em história da educação (por exemplo, para dossiês ou seção reservada à especialidade), as colaborações foram classificadas *ad hoc* para a feitura deste número. Isso significa que, somados aos artigos em que, no corpo do texto, no resumo ou nas palavras-chave os autores afirmaram ser o trabalho de história da educação, foram-me enviados também os que não o fizeram, mas que tomaram um tópico educacional em suas ocorrências *no passado* ou que estabeleceram um modo *diacrônico* de organização do argumento explicativo, indícios geralmente usados para classificar as iniciativas – presentes em todos os campos – de conferir historicidade a si próprios e a seus objetos. A questão transcende, porém, os limites da epistemologia quando se admite que o caráter “desinteressado” da história da educação constitui uma das bases da configuração histórica desse campo no Brasil, uma vez que ela passa pela afirmação da autonomia relativa de seus praticantes com relação à Pedagogia e, como correlato, pela obtenção de legitimidade entre os praticantes da história, adotando suas práticas e *habitus*. Como aponta Cordeiro (2005, p. 3),

A constituição de uma associação científica nacional [SBHE] e de um periódico especializado [RBHE] parece revelar a intenção de emancipar a área dos estudos históricos em educação dessa heteronomia do discurso pedagógico, expressando sua institucionalização mais efetiva no país. É como se os pesquisadores da área demarcassem um território específico, particular, recortado na intersecção entre campos ou subcampos distintos, e que passa a se definir com pretensão de autonomia intelectual, delineando-se, a partir daí, a possibilidade de determinar, entre os pares, objetos, fontes, problemas e questões, opções teóricas e metodológicas e formas de avaliação da qualidade das investigações e de publicação dos seus resultados.

Logo, como a conquista de autonomia e legitimidade pelo campo de história da educação brasileira teve como bandeiras a liberdade de escolha de temas e problemas, o direito de estabelecer as próprias finalidades e a emulação do *ethos* do historiador de ofício, pode-se cogitar, invertendo o vetor das lutas pela demarcação de lugares, que alguns dos artigos do conjunto em tela não teriam sido publicados em revistas da especialidade, seja por não se reportarem a autores e obras canônicos, seja por “desrespeitarem” procedimentos inerentes ao historiador, por exemplo, a “crítica das fontes”.⁶

Os artigos

A começar, porém, por propriedades extrínsecas aos textos do conjunto, um aspecto a destacar é que apenas até 2003 há artigos de autoria exclusiva de não doutores, de modo que o doutoramento, predominantemente, mas não exclusivamente em Educação, passa a ser desde

⁶ Inspirado no procedimento de “objetivar o sujeito objetivante” (Bourdieu, 1990), esclareço que tanto as marcas de minha formação quanto o meu pertencimento e exercício no campo da história da educação me impedem de “desincorporar” o ponto de vista inerente. Portanto, as análises que se seguem devem ser ponderadas pelo leitor como não mais do que uma refração desse prisma.

então a titulação da totalidade dos colaboradores, em sua maioria docentes credenciados em programas de pós-graduação em Educação. A alta titularidade dos autores marca a seletividade e de pronto as diferenças entre os suportes “periódico” e “anais”, nos quais a produção da área e da especialidade é divulgada, sendo os eventos mais “permeáveis”, por congregarem em maior grau os diferentes níveis de formação e experiência de seus pesquisadores.

A distribuição dos autores por instituições de ensino e pesquisa em unidades federativas, que não é passível de seleção, revela o predomínio do Rio de Janeiro, com autoria de 44% dos artigos, seguido de São Paulo, com 33%.⁷ Se somado a eles a contribuição de uma autoria mineira, chega-se a 83% de autorias fixadas na Região Sudeste. As Regiões Sul e Nordeste não estão representadas nesse *corpus*, e há dois artigos de autores de universidades do Centro-Oeste, mais um da Região Norte. Dentro da região majoritariamente representada nota-se o predomínio de São Paulo no início da série (de 1999 a 2005) e o amplo predomínio do Rio de Janeiro de 2006 a 2011, período em que o Estado paulista já não figura. Um cotejamento mais detalhado tende a favorecer ainda mais o Rio de Janeiro, ao se considerar como um desvio a presença de três artigos (16%) assinados por uma mesma dupla de autores (Ferreira Jr.; Bittar, 1999, 2000, 2003) sediada em uma instituição paulista.⁸

Dessa configuração resulta que, no conjunto, apenas o estudo de Rizzini (2007), da UFRJ, apresenta enfoque regional fora da Região Sudeste; os trabalhos enviados por autoras sediadas em Mato Grosso (Ferreira, 2008), Mato Grosso do Sul (Valente, 2000) e no Ceará (Vieira, 2007) são de âmbito nacional, contrariando a expectativa de que manifestassem a predominância atual dos enfoques regionais nas Regiões Centro-Oeste (Sá; Siqueira, 2005), Norte e Nordeste (Araújo, 2005). Com efeito, tanto o movimento de expansão dos centros irradiadores de pesquisa em educação como o perfil da produção historiográfica têm apresentado tendência oposta, ou seja, de maior distribuição dos praticantes e de “regionalização” de temas e problemas. Há diversos fatores que vêm estimulando essa tendência, dos quais o movimento crítico e de superação da historiografia que se estabeleceu e cristalizou desde o século 19 (Bontempi Jr.; Hisldorf, 2011), que consiste, *grosso modo*, na tradição de ignorar, menosprezar ou subsumir as realidades regionais nas interpretações sobre a história da educação brasileira; o crescimento da pós-graduação no País, que agiu como fator de fixação e formação dos pesquisadores em suas regiões e culturas de origem, permitindo uma distribuição institucional mais descentralizada,⁹ e, na confluência desses fatores, a valorização do uso de fontes documentais ditas “primárias” para a feitura e validação de trabalhos acadêmicos em história da educação, o que conduziu a iniciativas de busca, organização e disponibilização dessa “matéria-prima” em âmbito local e regional.

Na própria história da formação do campo há recorrências que indicam esse movimento. Nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho História da Educação na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

⁷ Apesar de constar sua condição de professor adjunto na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, foi como doutorando da Universidade de São Paulo que Gilson Pereira (1999) submeteu o seu original. A identificação e classificação de sua origem como sendo de São Paulo resulta coerente, aliás, com o objeto de sua pesquisa.

⁸ Essa repetição de autores em curto período interfere, como será visto, no perfil da produção considerada.

⁹ Entre 1990 e 2005, foram criados quase duas dezenas de Programas de Pós-Graduação em Educação fora do eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais; sete deles na Região Sul, dez na Região Nordeste e dois na Região Norte. Nem todos, entretanto, têm linhas que contemplem a história da educação (Gondra, 2005).

em Educação (ANPEd), o valor do “regional” entra em pauta em fins da década de 1980.¹⁰ De acordo com Catani e Faria Filho (2005, p. 91), entre as preocupações centrais do GT em 1988 figuravam as “questões relativas à produção de uma historiografia da educação *local*, seus problemas e possibilidades” (grifo meu). Na reunião do ano seguinte, noticia-se o surgimento de “núcleos de história da educação criados em alguns estados” (2005, p. 92), exprimindo o início da descentralização de centros irradiadores da produção, a se intensificar nas décadas seguintes. Em 1991, já se anuncia o “regional” como “eixo teórico-metodológico na produção da pesquisa e no ensino de história da educação” (2005, p. 96). No final da década, por ser considerada uma das “questões mais candentes da educação brasileira sob os aspectos da história e da historiografia” e “um problema teórico-metodológico de grande importância” (Saviani, 2000, p. 1), a questão do “nacional e [do] regional na história da educação brasileira” aparece como tema de mesa-redonda da primeira edição do CBHE. Há mais: na esteira de valorização das “fontes primárias”, a Sociedade Brasileira de História da Educação, tendo identificado “lacunas na disponibilização de fontes oficiais sobre as diferentes unidades federativas” (Saviani *et al.*, 2011, p. 39), passa a publicar em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a Coleção Documentos da Educação Brasileira, facilitando o acesso à documentação legislativa de vários Estados.¹¹ Por fim, indício expressivo do crescimento do número de pesquisadores fora do eixo central, particularmente no Nordeste e Norte, é a explosão do volume de trabalhos aceitos no V Congresso, em Aracaju, em 2009: de uma média de 437,5, nas duas edições anteriores, para 783 (CBHE, VI, 2012), retornando ao padrão anterior no evento seguinte, realizado na Região Sudeste. Ainda que não apareça de modo explícito nos títulos de eixos temáticos nos eventos nacionais, a tendência à regionalização é bastante clara na especialidade história da educação; logo, no que tange a ela, esse conjunto de artigos, predominantemente escritos por pesquisadores sediados nos dois maiores centros da pós-graduação brasileira, não espelha a configuração atual do campo historiográfico.

Os artigos em análise poderiam ser agrupados de diversos modos segundo seus temas, pois não só sobre cada tema incidem tópicos complementares, tais como fontes ou categorias de análise que poderiam igualmente ser usadas para sua classificação. Procurando respeitar o máximo as escolhas dos autores, seus objetivos e enfoques, agrupei os artigos em temas, obtendo como resultado um leque bastante variado, pois ao todo sete temas não são repetidos no período, indicando a variedade que tem sido apresentada nos balanços da área com a qual esse *corpus* parece estar em coerência: profissão docente, gênero, teoria da história da educação, movimentos sociais e educação, escrita e ensino de história da educação, intelectuais da educação, estatística escolar, diversidade cultural, história do ensino de matemática. Com mais de uma ocorrência verificam-se dois estudos sobre ensino e escolas militares, quatro estudos sobre políticas públicas em educação e cinco estudos sobre educação católica. Quanto aos temas que se repetem, destaco um que é pouco frequentado no campo historiográfico, o ensino militar, expressão que não

¹⁰ A importância do Grupo de Trabalho História da Educação da ANPEd para o campo de história da educação brasileira é reiteradamente apresentada em seus balanços e memórias. De acordo com Saviani *et al.* (2011, p. 17), o GT “expandiu o movimento de revisão crítica dos padrões historiográficos dominantes, funcionando como espécie de caixa de ressonância desse movimento e ampliando a interlocução entre os pesquisadores da área. Ao mesmo tempo, o GT funcionou como núcleo difusor da nova produção historiográfica que vinha sendo gestada nos centros universitários de pós-graduação mais dinâmicos do País, irradiando-a para outros centros de ensino e pesquisa”.

¹¹ Os volumes trazem a documentação oficial (Leis e Regulamentos da Instrução Pública) das províncias de Mato Grosso, do Paraná, do Rio Grande do Sul, do Rio Grande do Norte e da Paraíba.

aparece nos títulos de eixos temáticos dos congressos, tanto é que uma versão reduzida de "Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império" (Cunha, 2008) foi inscrita no IV CBHE (SBHE, IV, 2006, p. 58) sob o eixo temático "Culturas e práticas escolares". A repetição do tema educação católica também chama a atenção, mas sua recorrência deve ser ponderada pelo fato de ser ela o tema dos mencionados três artigos da mesma dupla que procedem à crítica das práticas e dos discursos dos jesuítas no Brasil colonial. O aspecto que mais aproxima o perfil temático do conjunto de artigos de história da educação publicados na *Rbep* às tendências da especialidade vem a ser a recorrência do tema relativo a "políticas educacionais", que aqui aparece em estudos de reformas, das constituições e dos centros de pesquisa oficiais.

Como observei em outra oportunidade (Bontempi Jr., 1995), trata-se de um tema, tão antigo quão frequente entre os historiadores da educação brasileira, que atravessou mudanças paradigmáticas e, mesmo em tempos de hegemonia da história cultural, segue atraindo boa parte de seus praticantes, até porque a nova história política está imbuída dos alicerces da própria história cultural ou da história social. Acompanhando a evolução do tema como eixo de congressos, verifica-se que na primeira edição do CBHE (2000), em que os participantes não escolheram os "subtemas" em que foram agrupados, "Estado e políticas educacionais" teve o mesmo número de ocorrências, ao lado de "fontes, categorias e métodos". Trata-se, aparentemente, da coexistência de modos e preferências respectivamente antigos e novos. Porém, pelo exame da trajetória das palavras que compõem o "subtema", observa-se a manutenção do interesse pelo Estado e suas políticas, apesar dos variados arranjos feitos pelas comissões organizadoras: em 2002, a palavra "Estado" aparece associada a "etnias" e "nação", mas essa composição tem procura bastante reduzida. Já "políticas educacionais" mantém-se bastante estável: tem o segundo lugar das preferências em 2004, quando associadas a "modelos pedagógicos", e em 2008, quando associadas a "intelectuais da educação e pensamento pedagógico". Em 2006, aparecem em terceiro lugar, quando se associam a "movimentos sociais" e alavancam a procura por essa categoria. Em 2011, a vinculação explícita entre Estado e políticas educacionais retorna como eixo, o que lhe permite mostrar todo seu vigor, sendo então o terceiro eixo mais procurado. Pode-se dizer, portanto, que a antiga tendência de interlocução com o Estado, com a correlata preferência por suas ações e fontes por ele emanadas (Warde, 1984), certamente não se encontra em declínio.

Sem embargo da semelhança sugerida pela preferência pelas políticas educacionais, tenho por hipótese que sobre o *corpus* aqui analisado tenha pesado um fator intrínseco ao próprio periódico e que se manifesta na presença de dois estudos, em menos de dez anos, sobre os Centros de Pesquisa do Inep, instituição governamental que abriga a *Rbep*: trata-se dos artigos de Libânia Xavier (1999) e Márcia Ferreira (2008) em torno da idealização, organização e produção do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais

(CRPEs). Essa concentração indica que as autoras podem ter escolhido o veículo a submeter seus originais pelo fato de as histórias que se dedicam serem de especial interesse para a publicação ou estarem de acordo com o foco e escopo da revista. No caso de Xavier (1999, p. 83), o indicia o seu “caráter informativo”: “ao descrever para o leitor os dados sistematizados na pesquisa, espera-se estar contribuindo para ampliar o conhecimento sobre essa experiência institucional, fornecendo informações que podem contribuir para o desenvolvimento de futuros estudos sobre os temas presentes no recorte efetuado”. No caso de Ferreira (2008, p. 73), o objetivo do artigo de interpretar o uso e as funções das pesquisas educacionais promovidas pelos Centros nas décadas de 1950 a 1970 é posto de modo explícito em sintonia com o foco e escopo da Revista e do Inep, “cujo propósito é gerar subsídios à tomada de decisões políticas acerca da educação”. Nessa mesma chave poderia ser compreendido o artigo de Clarice Nunes (2000), biografia elogiosa do mais notório diretor da entidade, Anísio Teixeira, e apresentada como “versão condensada da conferência de abertura apresentada na 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) [...], em setembro de 2000 (p. 154)” – o que explica, em parte, o seu caráter “monumental”.

Em balanço realizado na metade da década passada, Catani e Faria Filho (2005, p. 104) apontaram como “típicos dos anos de 1990” os temas “profissão docente”, “fontes e metodologia”, “estudos de gênero”, “livros e práticas de leitura” e “saberes escolares”. Estaria o *corpus* aqui analisado manifestando o temário daquele decênio? Não me parece. O primeiro tema listado aparece nesse *corpus* representado pelo artigo de Pereira (1999), enquanto o artigo de Almeida (2005) pode ser enquadrado como “estudo de gênero”. De fato, “profissão docente” aparece como “carro-chefe” nos eixos temáticos de todas as edições de congresso, e sempre com grande número de trabalhos inscritos: em 2000, figura em segunda posição; em 2002, associado a “culturas escolares”, atinge o primeiro. Em 2004, fica no quarto posto, mas, em 2006, adicionado a “instituições escolares”, chega ao primeiro lugar. Em 2008, associada a “instituições escolares formadoras”, cai para terceiro lugar, mas com a maior procura em números absolutos de toda a série. Em 2011, é o quarto eixo mais procurado – mas já se sustenta sozinho; trata-se, de fato, de um tema típico dos anos 1990, mas que permanece em voga no século 21. Quanto a “relações de gênero” em educação, de fato assunto em evidência no campo nos anos 1990, apresenta claro declínio na procura de inscritos ao longo dos anos 2000, mesmo quando associado a “etnia” e a “movimentos sociais”, vindo a desaparecer na edição de 2011.

Quanto a livros, há dois trabalhos que deles tratam nesse conjunto, mas não de modo que possamos considerar como tema principal: o de Gondra e Silva (2011) investiga livros para o ensino de história da educação já na perspectiva de “circulação de modelos”,¹² e o de Carvalho *et al.* (2000), que pode ser também associado a saberes ou disciplinas escolares – caso da Matemática. Há diferenças porém que, para além das coincidências temáticas, denotam níveis diferentes de relação dos

¹² O caso de ensino de História da Educação em sua trajetória como eixo em congressos denota um caso de indução pela entidade, declarado em artigo de 2001 (Saviani *et al.*, 2011, p. 33). Em busca de adesão, o tema permanece de 2004 a 2011, apesar de sua procura mitigada, de seis em 2004 a quatro em 2006, sendo a opção menos procurada em 2008. Em 2011, fica atrás até mesmo do “estreado” patrimônio.

autores com o campo de história da educação. Enquanto Gondra e Silva (2011) efetivamente dialogam com a produção da especialidade, o artigo sobre Euclides Roxo (Carvalho *et al.*, 2000) não se refere a obras sobre currículo, livros didáticos ou história das disciplinas escolares que circulam no campo há duas décadas, assim como estão ausentes de sua bibliografia títulos publicados em torno do ensino secundário e do Colégio Pedro II após os anos de 1970.¹³

Quanto a “fontes e metodologia”, esta não é discussão central dos artigos, exceto em “História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19”, de Faria Filho e Rezende (1999), e como um dos tópicos da discussão teórica de Araújo (2007). Acompanhando a trajetória desses termos na composição dos eixos temáticos das edições dos congressos brasileiros de história da educação, nota-se que “Fontes, categorias e métodos em história da educação” nasce como um dos “subtemas” mais promissores, criados para reunir os trabalhos submetidos à edição de 2000. Em 2002, porém, quando se inaugura a tradição de oferecer eixos temáticos para as inscrições, este enunciado não aparece. Em 2004, a palavra “fontes” torna a fazer parte de um eixo, associada a “arquivos” e “historiografia”. Com a sucessão dos eventos, nota-se que, ao mesmo passo que cresce e se mantém estável o interesse pelas fontes e pela organização de instituições que as preservam e disponibilizam, a “historiografia”, que se associava a termos como “categorias”, “métodos” e “fontes”, tem trajetória acidentada pelos eixos, com associações que variam de “história comparada” a arquivos, cultura material e patrimônio e instituições de custódia, o que denota a sua pulverização e enfraquecimento como prática. Trata-se, é claro, da predominância do interesse de preservar e manter mananciais que garantam a continuidade da multiplicação de trabalhos acadêmicos em história, os quais, de uns tempos para cá, se tornaram impensáveis sem o recurso a fontes documentais, de preferência, inéditas.

Por que os arquivos? Não só porque é com relação a eles que o problema das fontes é mais complexo, mas também porque contém informações inestimáveis (muitas vezes inéditas), necessárias ao cotejo e crítica de informações proeminentes de outras fontes e da própria historiografia educacional já produzida. Sem a perspectiva arquivística, essa historiografia, no limite, inexistente. (Nunes; Carvalho, 2005, p. 32)

¹³ A interlocução com a especialidade também não se verifica no artigo de Valente (2000), que trata de “diferenças” e “diversidade cultural”, e que talvez pudesse ser inscrito em um congresso de história da educação sob a rubrica “etnias”, expressão que aparece nas edições desse evento associada a “gênero” (de 2000 a 2008), “movimentos sociais” (2008 e 2011), “Estado” e “nação” (2002). O exame das referências bibliográficas do artigo e de sua abordagem macroeconômica, porém, denota significativo alheamento com relação ao campo na atualidade.

Infelizmente, a recíproca não é verdadeira, pois se tem mostrado perfeitamente possível fazer história da educação sem praticar a historiografia, entendida na acepção crítica sugerida pelas autoras, a julgar por sua recente e sintomática subsunção a “fontes e métodos” e sua justaposição à “história comparada”. Tudo leva a crer que a “historiografia” vem-se reduzindo às práticas de balanço da produção, que têm sua utilidade como recenseamentos, mas que não são capazes de apontar tendências, tampouco, de formular críticas. Nesse particular, por evidência da ausência, o perfil do *corpus* em exame e do campo apresentam coincidência.

No que tange a outro aspecto reiterado nos balanços, da variedade de fontes primárias com que se está escrevendo uma nova história da educação brasileira, o conjunto de artigos em análise indica o uso de fontes emanadas pelo governo ou por entidades diretamente vinculadas ao Estado (leis e decretos, relatórios e boletins, artigos de revistas, conferências, atas e pareceres), em quatro artigos; dois dos artigos têm como fonte principal a imprensa pedagógica (revistas de escolas e entidades); três deles, de mesma autoria, utilizam-se de compilações de cartas e sermões; dois trabalham com livros e artigos, e dois, com livros didáticos. Há ainda o uso da imprensa local (jornais de notícia), de páginas eletrônicas de instituições, de memórias e depoimentos publicados. A chamada pluralidade de fontes se manifesta nesse *corpus*, assim como a preferência pelas fontes emanadas do Estado, que segue bastante prestigiada na especialidade.

Um tema que está fora do foco dos artigos em análise, mas que tem presença marcante na história da educação brasileira atualmente praticada, é o das instituições escolares. É evidente que as escolas se encontram presentes com destaque variado em diversos deles (por exemplo, Paulilo, 2003; Almeida, 2005; Rizzini, 2007; Santos, 2007), mas, recorrendo aqui ao parâmetro usado neste artigo para comparar os conjuntos, é provável que, por falta de outras opções, apenas os referentes ao ensino militar tivessem sido inscritos na rubrica “instituições educacionais e científicas” na distribuição feita pela comissão de 2000. A trajetória das instituições escolares pelos congressos, a propósito, é curiosa, pois, não obstante o vigor mostrado no primeiro, elas são sucessivamente diluídas em eixos associados a “profissão docente”, “currículos” e “disciplinas escolares”. Ao reaparecerem, em 2011, como primeiro nome de um eixo, recebem o maior número de trabalhos de todo o certame. Trata-se, portanto, de um tema muito frequentado pelos historiadores da educação brasileira em seus congressos, bastante relacionado à chamada “caixa preta escolar”, mas que pouco aparece no conjunto analisado.

Vale discutir, ainda, o contraste entre a predominância nos congressos da especialidade do estudo histórico das “práticas escolares e processos educativos” e sua escassez no *corpus* aqui analisado. Tendo surgido como “subtema” em 2000, é incorporado a “culturas escolares e profissão docente” (2002), “cultura escolar e práticas educacionais” (2004), “cultura e práticas escolares” (2006), “culturas escolares e práticas educativas” e “currículo, disciplinas e instituições escolares” (2008), e “história das culturas e disciplinas escolares”. É evidente na composição dos eixos a manifestação do que afirmam os balanços da especialidade (Saviani *et al.*, 2011, p. 31), que destacam a crescente tendência de “investigar a escola pela sua interioridade”, que denota a atenção para a cultura e as práticas escolares e a correlata hegemonia da “nova história cultural”. É indício dessa hegemonia a própria composição dos nomes dos eixos, quando são definidos por um conceito (cultura escolar), e não por um assunto. O potencial de indução dessa estratégia pode ser imaginado no exercício de supor que, sob hegemonia de uma outra forte tendência em ação no campo da história da educação brasileira, houvesse um eixo nomeado “modo de

produção capitalista e organização escolar”, no qual poderiam ter sido inscritos ao menos quatro dos artigos do conjunto examinado (Ferreira Jr.; Bittar, 1999, 2000, 2003; Valente, 2000). Não obstante, a história cultural se faz presente nesse conjunto, notadamente nos artigos de Faria Filho e Rezende (1999), Paulilo (2003) e Rizzini (2007), muito embora seja notável a preferência dos autores desse *corpus* pela sociologia de Bourdieu, cujas obras foram citadas em um terço dos artigos.

O autor português Alberto Filipe Araújo (2007), em “História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios”, destaca-se entre os demais por realizar uma modalidade de estudo bastante rara em nossa recente tradição historiográfica: a discussão teórica de categorias e modelos de análise. No Brasil, entretanto, a discussão sobre matrizes interpretativas e referenciais de análise, bem como a prática historiográfica, entendida como revisão crítica do conhecimento acumulado na especialidade e na área, vem-se mostrando frágil, *et pour cause*, a adoção de conceitos e pontos de vista nomeados não tem servido para que os autores infirmem ou desafiem uns aos outros a respeito das descobertas que fazem mediante o uso dessas ferramentas mentais.¹⁴ Pode-se tomar como exemplo de como poderia ser frutífera a destinação de algum tempo de nossas vidas para a discussão teórica e metodológica com os pares acadêmicos o caso de dois artigos desse conjunto: “Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910)”, de Gilson R. de M. Pereira, e “Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os centros de pesquisas educacionais do Inep (1950-1960)”, de Libânia Nacif Xavier, publicados em 1999. Em seu artigo, Pereira (1999, p. 29) pretende demonstrar que o proclamado desinteresse dos professores públicos do Estado de São Paulo nos anos 1900 “foi uma forma de estratégia adequada aos jogos propriamente simbólicos praticados no Estado de São Paulo durante o processo de constituição e autonomização do campo educacional”. Escorado em Bourdieu, o autor reconhece, portanto, a existência de um “campo educacional” naquele momento e âmbito geográfico. O artigo de Xavier (1999), que se dedica à descrição da estrutura e do funcionamento do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais nas décadas de 1950 a 1970, defende por sua vez que sua criação responde às estratégias dos “renovadores” a fim de “promover a especialização e a autonomização do campo Educacional” (p. 82). Ainda que Xavier compartilhe com Pereira o referencial de análise, os autores não se põem em diálogo (neste caso, efetivamente não o poderiam, pois seus trabalhos saíram publicados na mesma edição), o que lhes permite identificar a existência de um campo educacional em diferentes tempos e lugares. Ora, ou bem os autores entram em contradição quanto à temporalidade e ao alcance do processo, que para Pereira estava em curso em São Paulo dos anos 1900, mas que para Xavier ocorre no Brasil dos anos 1950 e 1960, ou então tratam de um longo processo de cerca de meio século sem solução de continuidade. Se adicionássemos, porém, a afirmação de Ferreira (2008, p. 86) de que a extinção dos Centros nos anos 1970 denota a “pequena autonomia deste campo [educacional] em relação ao mundo da política”, haveria de surgir

¹⁴ No conjunto analisado, os seguintes artigos desenvolvem destacadamente a interlocução crítica com a produção pregressa ou contemporânea na especialidade: Faria Filho e Rezende (1999), André Paulilo (2003), Alberto Araújo (2007) e Irma Rizzini (2007), Márcia Ferreira (2008) e Miriam Chaves (2010).

uma ótima questão para pautar um debate historiográfico: Se houve, quando e em quais condições se deu a “autonomização do campo educacional” no Brasil? E haveria ainda muitas outras, se deixássemos para trás a era dos balanços e mergulhássemos na leitura intensiva das peças que compõem os grandes e festejados edifícios de nossa produção acadêmica.

Considerações finais

Neste ensaio procurei analisar os artigos de história da educação publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entre os anos de 1999 e 2011, cotejando algumas de suas características com as tendências que vêm sendo identificadas como dominantes na historiografia da educação brasileira em balanços produzidos nos últimos anos. Pude constatar a existência de similaridades e convergências entre essa produção e aquelas tendências, mas também a manifestação nesse *corpus* de peculiaridades que procurei relacionar à natureza do periódico e ao modo como área e especialidade estão implicadas na produção e distribuição de sua produção nos foros acadêmicos. Do ponto de vista metodológico, os resultados dessa experiência de trabalho e reflexão revelam a necessidade e a utilidade de retomarmos práticas historiográficas que verticalizem as análises, para que se chegue a profundidades ainda intocadas por balanços e panoramas.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Marta M. A produção em história da educação das Regiões Nordeste e Norte. O estado do conhecimento (1982-2003). In: GONDRA, J. G. (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 289-312.

BONTEMPI JR., Bruno. *História da educação brasileira: o terreno do consenso*. 1995. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1995.

_____; HISLDORF, Maria Lucia S. Educação e instrução na província de São Paulo: no contraponto das vozes, três tendências e um desvão. In: GONDRA, José; SILVA, José Cláudio S. (Org.). *História da Educação na América Latina: ensinar & escrever*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011. p. 55-82.

BOURDIEU, Pierre. Objetivar o sujeito objetivante. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 114-118.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. Tradução de Sérgio Miceli *et al.* São Paulo: Perspectiva, 1992. 371 p.

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Foco e escopo. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/about/editorialPolicies#focusAndScope2012>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

CATANI, Denice B.; FARIA FILHO, L. M. Um lugar de produção e a produção de um lugar: história e historiografia da educação brasileira nos anos de 1980 e de 1990. In: GONDRA, J. G. (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 85-110.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE), III., 2004, Curitiba. Apresentação. *Livro de resumos*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/cbhe.htm>>. Acesso em: 2 mar. 2012.

_____, IV., 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na história. *Cadernos de resumos*. Goiânia: Vieira; Editora da UCG, 2006.

CORDEIRO, Jaime F. P. A produção em história da educação no Brasil em três periódicos: perspectivas comparadas. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*. Aracaju-SE: SBHE, 2005. p. 1-19.

GONDRA, J. G. (Org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, J. G. (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Foco e escopo. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Foco e escopo. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso em: 4 abr. 2012.

REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (HISTEDBR). Foco e escopo. Campinas-SP, n. 44, dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/about/editorialPolicies#focusAndScopeASPHE>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (HISTEDBR). Normas editoriais. Campinas-SP, n. 44, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/index.html>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

SÁ, Nicanor P.; SIQUEIRA, Elizabeth M. A produção em história da educação na Região Centro-Oeste: perspectivas (1992-2004). In: GONDRA, J. G. (Org.) *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 313-340.

SAVIANI, Dermeval *et al.* Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 11, n. 3, p. 13-45, set./dez. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, I., 2000, Rio de Janeiro. [Resumos]. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira da História da Educação/Faperj/Prefeitura do Rio/CNPq/Fapesp. 1 CD-ROM. Disponível em «<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/apresentacao.htm>». Acesso em: 13 abr. 2012.

WARDE, Miriam J. Anotações para uma historiografia da educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 32, p. 1-6, out.1984.

XAVIER, Libânia. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). In: SBHE (Org.). *Educação no Brasil*. Campinas-SP: SBHE; Autores Associados, 2001.

Artigos da Rbep (1999-2011)

ALMEIDA, Jane S. Coeducação ou classes mistas? Indícios para a historiografia escolar (São Paulo, 1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 64-78, maio/dez. 2005.

ARAÚJO, Alberto F. História cultural e história das ideias educativas: reflexões e desafios. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 220, p. 459-476, set./dez. 2007.

CARVALHO, João Bosco P. *et al.* Euclides Roxo e o movimento de reforma do ensino de Matemática na década de 30. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 415-424, set./dez. 2000.

CHAVES, Miriam W. Revistas de escolas católicas do Rio de Janeiro nos anos 1920-1950: religião e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 424-444, maio/ago. 2010.

CUNHA, Beatriz R. C. Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 222, p. 352-364, maio/ago. 2008.

FARIA FILHO, Luciano M.; REZENDE, Fernanda M. História da educação e estatística escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século 19. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 125, p. 197-211, maio/ago. 1999.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

_____; _____. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século XVI. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000.

_____; _____. A pedagogia da escravidão nos *Sermões* do Padre Antonio Vieira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 43-53, jan./dez. 2003.

FERREIRA, Márcia S. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 221, p. 72-89, jan./abr. 2008.

GONDRA, José G.; SILVA, José Cláudio S. Textbooks in the History of Education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afranio Peixoto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 702-722, set./dez. 2011.

NUNES, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 154-166, jan./abr. 2000.

PAULILO, André Luiz. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 54-66, jan./dez. 2003.

PEREIRA, Gilson R. M. Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 28-41, jan./abr. 1999.

RIZZINI, Irma. Experiências escolares na Amazônia Imperial: queixas de pais e moradores na imprensa paraense (1876-1888). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 220, p. 496-515, set./dez. 2007.

SANTOS, Miriam de O. Um olhar sobre as instituições escolares militares brasileiras do fim do século 19 ao início do século 20. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 310-330, maio/ago. 2007.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Quando as diferenças são um “problema”? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 64-75, jan./abr. 2000.

VIEIRA, Sofia L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

XAVIER, Libânia N. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999.

Bruno Bontempi Jr., doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado no Programa de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é professor do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação e orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

bontempi@usp.br

A Filosofia da Educação na Rbep: o debate filosófico nos últimos 15 anos

Antônio Joaquim Severino

Resumo

Ao ensejo de analisar os trabalhos da área de Filosofia da Educação publicados nos últimos 15 anos nas páginas da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*, o artigo busca explicitar a contribuição deles para o debate das questões educacionais de modo a evidenciar o lugar e a importância que o veículo atribuiu à análise filosófica no período. Procura identificar as temáticas e as preocupações centrais expressas pelos trabalhos divulgados, bem como as perspectivas dessas abordagens, ao mesmo tempo que propõe a discussão das tarefas que cabem à Filosofia da Educação e delinham sua identidade e a especificidade de sua contribuição para o entendimento do sentido da educação tanto no âmbito teórico como na esfera prática. Argumenta então que, de uma perspectiva epistemológica, cabe-lhe elucidar as questões do conhecimento no campo educacional; de uma perspectiva axiológica, cabe-lhe explicitar os valores que sustentem a prática educativa; e, de uma perspectiva ontológica, cabe-lhe descrever a condição existencial do homem como pessoa e como ser histórico e social em processo permanente de autoconstrução.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; prática educativa; ética; estética; política; epistemologia; antropologia.

Abstract

The Education Philosophy at Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep): the philosophical debate in the past 15 years

With the purpose of analyzing the works done in the area of Philosophy of Education, published during the last 15 years in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep), the essay aims to clarify their contribution in the discussion of educational issues in order to show the place and role assigned by this vehicle to the philosophical analysis during that period. It, then, tries to identify the main themes and concerns expressed by works published, as well as the prospects of these approaches, at the same time that it proposes the discussion of tasks that belong within the scope of the Philosophy of Education, tasks that outline their identity and the specificity of their contribution to the understanding the meaning of education, both at the theoretical and the practical spheres. It, then, argues that in an epistemological perspective, has to clarify the issues of knowledge in the educational field; from an axiological point of view, it has to make explicit the values that support the educational practice and, from an ontological perspective, it is responsible for describing the existential condition of man as a person and as an historical and social being under the ongoing process of self-construction.

Keywords: Philosophy of Education; educational practice; ethics; aesthetics; politics; epistemology; anthropology.

O que o filósofo é suscetível de propor são, por meio de reflexão sobre a própria ação de educar, os princípios que tornem possível essa ação e a ela lhe dão forma.

(Lévêque; Best, 1974, p. 97)

Introdução

A educação é prática de extrema relevância para a vida social. Na realidade, é poderosa e eficaz mediadora das práticas que viabilizam o existir histórico dos homens. Por isso, ela ocupa grande espaço de preocupações e cuidados por parte dos seus gestores, dos seus executores e dos que buscam explicitar os sentidos de sua efetivação.

Assim, uma revista de educação vinculada a um órgão público de gestão da educação nacional abre seu espaço para os estudiosos do

fenômeno educacional sob todos os seus aspectos, daí o acolhimento que faz a trabalhos que expressam resultados de pesquisas no campo educacional, a apresentações de experiências bem-sucedidas, a propostas de condução das práticas gestonárias e docentes, a discussões sobre a política educacional, assim como sobre a legislação pertinente. E nesse grande espectro de debates não faltam aqueles cujo perfil se configura sob o modo filosófico.

Uma rápida consulta às páginas da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* é suficiente para se constatar que a Filosofia da Educação teve presença constante em seu projeto editorial; ao longo de seus 68 anos de trajetória, faz um significativo registro de toda a expressão da educação brasileira, sob todos os seus aspectos. A preocupação com os sentidos que a educação nacional assumiu durante essa caminhada sempre teve também sua tradução filosófica. Para se dar conta disso, basta apenas revisitar os títulos e autores dos trabalhos publicados.

À vista dessa constatação, mais que demonstrar a presença da Filosofia da Educação em suas páginas, o artigo se propõe a delinear de que modo a Filosofia da Educação manteve e manifestou essa presença nos últimos 15 anos, período tomado como recorte para este momento de análise e de comemoração.

Para tanto, buscarei traçar previamente um quadro teórico que permita sistematizar essa participação da Filosofia da Educação, montando um cenário em que se destacam as temáticas prevaletentes e os modos sob os quais a problematização específica se coloca nas coordenadas de um contexto histórico-social sempre em transformação.

A existência humana tecida pela prática

O existir histórico da humanidade realiza-se numa permanente malha de atividades de trabalho, de sociabilidade e de cultura. Vale dizer que trabalho, política e cultura simbólica tecem a existência concreta da espécie humana no seu dia a dia concreto. Tal existir se entrelaça cotidianamente com as práticas produtivas, mediante as quais os homens proveem sua subsistência retirando da natureza física os bens materiais imprescindíveis para a produção e a reprodução da vida, e com as práticas sociais, cuja mediação lhes permite assegurar uma intensa interação com seus semelhantes, gerando a vida social com seu intercâmbio de apoio mútuo igualmente imprescindível para a sobrevivência de todos. Entretece-se ainda com as práticas simbólicas, mediante as quais dão algum sentido a todas as coisas e situações de sua maneira de existir.

O que se vê então é que a existência histórica concreta dos homens é feita de uma complexa rede de práticas técnicas, políticas e culturais, que traduzem suas relações permanentes de troca com a natureza, com os seus semelhantes e com os produtos simbólicos de sua própria subjetividade. Os homens vivem então compartilhando os densos espaços dessas três esferas, intimamente articuladas entre si, vinculadas umas às outras.

Mas, consideradas em si mesmas, essas práticas são sempre marcadas por grande ambiguidade, pois embora sejam as mediadoras substantivas do existir humano e, por isso, revelando-se necessárias para a realização da vida, elas são igualmente lugar da desumanização das pessoas... Assim, em que pese a relevância do trabalho para a plena realização humana, ele é continuamente lugar privilegiado de degradação do seu modo de ser. Seja por sua ausência, seja pelas condições deletérias em que venha a ocorrer, o trabalho pode degradar a condição existencial dos homens históricos e, assim, levar à sua despersonalização.

Do mesmo modo, quando se trata da vida social, ela tanto pode sustentar a plena realização humana dos indivíduos como pode igualmente, em determinadas situações, oprimir as pessoas, esvaziando-as da sua autonomia de sujeitos livres. É o que ocorre quando a relação interativa de troca se transforma em relação de dominação entre pessoas.

E, no caso das atividades simbólicas de produção e de fruição de cultura, elas podem comprometer seu papel doador de sentido a todas as demais dimensões do existir, deixando prevalecer significações alienadoras que fazem com que as pessoas percam sua própria identidade.

Assim, pelo trabalho, os homens estabelecem relações com a natureza material, em busca dos bens imprescindíveis para a produção e para a reprodução da vida. Mas essa atividade produtiva pressupõe a contribuição das outras duas esferas: à esfera cultural, o trabalho demanda de um elemento de significação que atue como um roteiro de ação, já que um agir puramente mecânico, transitivo, automático, perderia a especificidade humana. A atividade produtiva, da mais simples à mais sofisticada, sustenta-se numa configuração técnica que tem sua gênese na intencionalidade de um projeto. Além disso, a intervenção sobre mundo natural supõe um investimento coletivo, um esforço conjunto, dados os desdobramentos da divisão técnica do trabalho em sua divisão social. A produção dos bens naturais, à vista da destinação e das características da natureza, só pode realizar-se integralmente no contexto social.

Por sua vez, a atividade cultural, em que pese sua aparência de configuração subjetiva autônoma, só se realiza na dependência das condições da vivência de uma coletividade e numa base material; ela depende da saúde orgânica dos corpos, decorrente de uma relação fecunda com o mundo, e do intercâmbio dos bens simbólicos do contexto cultural, que atua como uma autêntica placenta para os atos simbólicos. Disso decorre que não há cultura subjetiva se não houver um lastro de cultura objetivada.

Finalmente, a própria vida social, o convívio humano, pressupõe tanto essa infraestrutura material do habitat natural – tecido pelo manejo das relações com a natureza – como a malha de significações disponibilizadas pela cultura. Sem esta última, a vida humana não seria social, mais puramente gregária.

Assim, o existir humano histórico se realiza mediante práticas concretas agregadas entre si, de forma dialeticamente complexa; desdobra-se então numa tríplice esfera, formando uma totalidade

integrada em que cada parte guarda sua especificidade, ao mesmo tempo que depende das outras duas. Trabalho, sociabilidade e cultura são três faces de uma mesma realidade: a realidade da existência histórica da humanidade.

A educação como mediação da prática histórica

É nesse contexto que se pode entender a educação como prática humana. Como tal, ela é simultaneamente uma atividade técnica, uma atividade social e uma atividade cultural. Ela perpassa as três esferas da prática humana geral. Trata-se, pois, de uma modalidade de trabalho, de uma forma de relacionamento social e de uma prática simbólica. Como atividade de trabalho, ela envolve o investimento da energia do homem que opera a transformação da natureza, no caso, intervindo sobre as próprias pessoas em sua condição de seres naturais, sociais e culturais.

Como atividade social, por ser uma prática de intervenção coletiva, é fundamentalmente uma experiência de convívio e de interação de pessoas, uma atividade fundamental do grupo humano.

Mas ela é ainda atividade cultural, por exercer-se prioritariamente com conceitos e valores, que são essencialmente produtos simbólicos.

Mas qual é a sua especificidade e o que lhe dá legitimação? Certamente, a principal condição que a especifica é a sua função de prática mediadora das práticas existenciais básicas, ou seja, a prática educativa se legitima exatamente por ter como finalidade a inserção das pessoas na tríplice esfera do trabalho, da sociabilidade e da cultura. A sua razão de ser encontra-se na sua própria destinação.

É devido a essa total impregnação da educação no tecido da vida social da humanidade que ela precisa ser preocupação central dos seus gestores. Ela se torna uma preocupação universal.

A contribuição da Filosofia da Educação

É aí que entra a contribuição da Filosofia: subsidiar os sujeitos envolvidos na educação no desvendamento de seu sentido.¹ Pois a Filosofia da Educação se dá como atividade teórica de desvendamento/construção do sentido da educação no contexto do sentido da existência humana. E, nessa busca de significações, desempenha uma tríplice tarefa.

Buscando os valores da prática educativa

Em primeiro lugar, cabe-lhe uma tarefa axiológica. Entram em cena os valores que envolvem a educação na sua condição de prática real. São os valores éticos, estéticos e políticos.

Nessa perspectiva, a Filosofia da Educação é entendida como uma reflexão sobre os fins da atividade educativa, fins estes que se lastreiam

¹ Uma abordagem mais desenvolvida e aprofundada dessa temática encontra-se no meu livro *Educação, sujeito e história* (2001), de onde retomo a análise da relação da educação com a prática histórica dos homens, bem como da natureza e do papel da Filosofia da Educação.

em valores. Caberia então à Filosofia da Educação explicitar os valores éticos, políticos, estéticos e culturais que pudessem “nortear” a prática educacional. A reflexão filosófica se faria então reflexão axiológica, perquirindo a dimensão valorativa da consciência e a expressão do agir humano na medida em que é relacionado com valores. Sua questão central desta perspectiva axiológica é aquela dos fins da educação, a questão do educar para que.

Mas esta perquirição não pode ser entendida como mera elucidação de valores e fins assumidos por uma sociedade particular. Embora nascendo num contexto singular de uma sociedade e de uma cultura, condição que não pode perder de vista, a indagação sobre os valores éticos se coloca numa perspectiva abrangente de universalidade, referente à condição humana em geral.

Por isso mesmo, a Filosofia da Educação busca explicitar valores para a condução da prática educacional apoiando-se numa antropologia fundada em mediações histórico-sociais, dimensões estas que qualificam e especificam a condição de existência real dos homens. Tal perspectiva nega, retoma e supera aqueles aspectos enfatizados pelas abordagens essencialista e naturalista que se fundam em princípios ontológicos, abstratamente configurados, transcendentem à condição histórica concreta da realidade humana.

Os valores aos quais se vincula a educação desdobram-se num amplo leque de expressões, tal a multiplicidade dos aspectos que a condição humana manifesta na sua abrangente abertura para a ação. Tendo em vista a educabilidade do homem, a ação educativa que nela se funda precisa sensibilizar-se a todos esses valores. Articular o agir a valores é reconhecer neles uma referência para qualificar esse agir, para direcioná-lo à maior humanização do homem. Por isso, não são apenas os valores éticos e políticos – que qualificam as ações mais diretas dos sujeitos humanos – que precisam ser levados em consideração. Assim, os valores estéticos são aqueles que traduzem a sensibilidade à condição corpórea do ser humano como organismo vivo, condição que, se violada, atinge a dignidade do agente. Igualmente, os valores culturais dão testemunho da solidariedade que tece a espécie humana como constituída por seres que doam sentidos diferenciados e específicos a todas as dimensões de seu existir, expressando a intencionalidade que atribui ao mundo e a si mesma.

Construindo a imagem do homem

Em segundo lugar, cabe-lhe uma tarefa ontológica, pela qual deve buscar o fundamento desses valores. A Filosofia da Educação precisa pensar a condição humana para encontrar aí o fundamento da própria atividade valorativa. Assim, cabe-lhe a construção de uma imagem do homem como sujeito fundamental envolvido na educação. Trata-se de delinear o sentido mais concreto da existência humana com relação às suas coordenadas de educabilidade. Como tal, a Filosofia da Educação

constitui-se como uma antropologia filosófica, entendida como tentativa de construção de uma visão integrada do ser humano. Trata-se de uma antropologia a ser construída, não mais daquela antropologia metafísica, fundada numa essência humana prefigurada, da qual se deduziriam as referências para o agir, nem de uma antropologia naturalista, de acordo com a qual o homem se reduziria a sua condição de mero organismo biológico.

Explicitando o alcance do conhecimento no campo da educação

Em terceiro lugar, a Filosofia da Educação precisa tematizar o próprio processo do conhecimento quando implicado na compreensão teórica e na prática histórica da educação como atividade psicossocial. Esta é sua tarefa epistemológica. Nesse seu momento epistemológico, a Filosofia da Educação investe, pois, no esclarecimento das relações entre a produção do conhecimento e o processo da educação. Por isso, cabe-lhe enfrentar um espectro bem amplo de questões nesse plano da produção do saber, desde aquelas relacionadas com a natureza da própria subjetividade até aquelas que se encontram implicadas no mais modesto ato de ensino ou de aprendizagem, passando pela questão da possibilidade e da efetividade da ciência da educação. Com efeito, estão em pauta os esforços que têm sido desenvolvidos com vista à criação de um sistema de saber no campo da educação, de tal modo que se possa dispor de um corpo de conhecimentos fundados numa *episteme*, num saber rigoroso e consistente. Trata-se da questão da cientificidade para o campo educacional.

Mas integra ainda o espaço epistemológico da Filosofia da Educação a crítica aos enviesamentos ideológicos que se insinuam permanentemente nos âmbitos da teoria e da prática educacionais. Lidando prioritariamente com ferramentas da subjetividade, com conceitos e valores, a educação é terreno fértil para a ideologia, que particulariza princípios e valores universais.

À luz dessas referências gerais, tem-se que são consideradas temáticas de interesse específico da Filosofia da Educação aquelas relacionadas aos valores implicados na prática educativa, aos processos do conhecimento no campo educacional e à própria realidade existencial do homem na sua condição de educabilidade.

No equacionamento dos valores que presidem a prática educativa, legitimando suas finalidades e objetivos, afluem os valores éticos, valores estéticos, valores políticos e, em suma, valores culturais.

Na busca da imagem histórica real e concreta do existir humano, a Filosofia da Educação se socorre da valiosa contribuição analítica que lhe disponibilizam hoje as Ciências Humanas. Essa parceria contribui significativamente para que ele evite os declives traiçoeiros de um pensar idealista e abstrato.

Já na descrição e na crítica dos processos epistêmicos envolvidos na educação, a Filosofia da Educação fica atenta aos caminhos do exercício rigoroso da subjetividade e aos riscos do enviesamento ideológico.

Pauta assim, como temática fundamental, a própria possibilidade do conhecimento científico no campo educacional.

A presença da Filosofia da Educação nos trabalhos publicados na Rbep

A produção filosófica registrada nas páginas da Revista nos últimos 15 anos se distribuiu de forma aleatória, tanto na dimensão cronológica como na perspectiva das temáticas abordadas. Foram identificados 23 trabalhos que abordaram e discutiram temáticas filosóficas.

Para fazer o presente balanço, foram colocadas as seguintes questões: Que temas são priorizados? Que problemas são colocados? Que referências paradigmáticas são privilegiadas? Que balanço fazer?

Sob a perspectiva das temáticas trabalhadas, os textos puderam ser distribuídos nas seguintes categorias: textos que abordam as questões ligadas à prática educativa, particularmente nos âmbitos da ética e da política; textos relacionados à estética na educação; textos versando sobre o sentido geral da educação enquanto mediação da formação humana.

Refletindo sobre os valores que fundamentam a prática educativa

A ética na prática educativa

A discussão sobre a fundamentação da ética e da moralidade, bem como sua gênese e manifestação, aparece em três artigos.

Em "Moralidade, ética, autonomia e educação" (1997, p. 216-235), Luzia Marta Bellini e Adriano Rodrigues Ruiz, tomando aportes piagetianos acerca da inteligência prática e da construção da moral, defendem que a educação escolar tem como objetivos a autonomia moral e intelectual dos sujeitos como garantia da construção de relações éticas direcionadas para a cooperação e para a solidariedade, bases imprescindíveis para a prática da cidadania no contexto social. As autoras refletem sobre a moralidade com base nas representações de alunos adultos de um Projeto de Alfabetização.

Já Renê José Trentin Silveira, em "Ética como tema transversal" (2009, p. 695-709), reflete sobre a natureza da ética e sua relação com a dimensão política da cidadania, mas sob a perspectiva de sua ensinabilidade. Discute então a transversalidade de seu ensino, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Destaca a fragilidade dos argumentos apresentados pelos defensores dessa vida pedagógica com base nos supostos epistemológicos do próprio conhecer e do aprender, desvendando posições ideológicas que se imiscuem nessa forma de conceber a formação ético-política dos adolescentes. Entendendo a ética como pensamento ou reflexão sobre os valores e as normas que norteiam as condutas dos homens na sociedade, destaca a

historicidade dos dilemas éticos e das respostas que lhes são dadas ao longo da temporalidade histórica.

Fazendo uma íntima articulação entre as esferas ética e política, o trabalho de Maria Augusta Salin Gonçalves e Orene Maria Piovesan, "Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania" (2006, p. 210-219), partindo de resultados de pesquisa-ação em escola de ensino fundamental marcada por conflitos correntes, discorre sobre as potencialidades do diálogo para assegurar a participação de todos os segmentos da escola na construção de normas com vista a um relacionamento pautado na cidadania. As autoras têm como perspectiva a aquisição de saberes éticos e de ações educativas relacionados ao desenvolvimento da consciência moral que possa dar sustentação na lida com os conflitos recorrentes na interação social. O diálogo sobre a criação de normas no contexto do intercâmbio pedagógico, sobretudo envolvendo toda a comunidade escolar (pais, funcionários, professores e alunos), transforma a escola em lugar de formação para a cidadania. A conclusão é de que essa formação será alcançada mediante o diálogo autêntico se conduzido sem as estratégias de coerção gerada pelas relações do poder. Pode emergir assim uma nova racionalidade, aval para a construção de uma nova convivência social.

Os valores políticos da educação

As implicações da educação com os valores especificamente políticos são trabalhadas em vários artigos.

José Sérgio F. de Carvalho, em "O declínio do sentido público da educação" (2008, p. 411-424), reportando-se a Hannah Arendt, destaca o esvanecimento do ideal ético-político da educação devido à diluição das fronteiras entre a esfera pública e a esfera privada. Compromete-se então o ideal maior sempre almejado pela educação, que era a participação de um mundo comum e público, para limitar-se à obtenção de competências e habilidades para a produção para o lucro e o consumo; todas as demais esferas da ação laborativa são sufocadas por essa finalidade consumista. Supremacia do labor, da produtividade e do consumo nas metas educacionais esvazia por completo o investimento na formação do cidadão. Opera-se então a substituição do sentido público e político da formação, tal como pleiteado pela tradição humanista que se fizera matriz e princípio dos ideais republicanos, por seu valor de mercado. Não se compartilha mais uma herança cultural pública, mas um capital cultural privado. Os valores culturais passam a ser tratados como meros valores de troca, perdendo toda sua destinação de formadores de sujeitos cidadãos.

A intensa interpelação dos valores políticos pela educação é explicitada por Neiva Afonso Oliveira, Gumercindo Ghiggi e Avelino da Rosa Oliveira, em "A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral" (2008, p. 341-351), quando fazem uma retomada dos conceitos de experiência, liberdade e

vontade geral como sustentáculos da pedagogia política. Esta tem como elemento central a explicitação da natureza do poder político. À luz de seus princípios antropológicos, Rousseau subsidia a compreensão do processo educativo discutindo a tensão entre a liberdade e a autoridade, tensão que o homem, vocacionado à humanidade, enfrenta para realizar sua própria formação. Já se faz então presente na filosofia educacional de Rousseau a importância da experiência a ser vivida pelo educando, cabendo ao educador apenas acompanhá-lo. O que prevalece é, então, o exercício da liberdade bem regrada. A intervenção do educador deve direcionar-se a consolidar a liberdade do educando, que deve ater-se tão somente à autoridade soberana da vontade geral, substrato comum dos homens livres.

Não é diferente a proposta educativa de Paulo Freire, em que a autonomia dos sujeitos históricos é visada fundamental, sejam eles os educandos ou os educadores, que, para tanto, precisam ser igualmente formados. Vão nessa direção as análises e reflexões de Ana Maria Saul e Antonio Fernando Gouvêa Silva em "O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil" (2009, p. 223-244). Ao discutir propostas de gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria da Educação de São Paulo, os autores destacam a marca de um paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória e de um modelo de formação de professores coerentes com os pressupostos filosóficos que sustentaram seu pensamento educacional. O legado de Paulo Freire se expressa como uma matriz importante a inspirar tanto a teoria como a prática de todos os que assumem compromisso com uma educação democrática, à busca de um projeto social fundado na ética do ser humano e em princípios de justiça social e de solidariedade.

Manuel Gonçalves Barbosa, em seu artigo "Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil" (2011, p. 477-492), partindo da situação modificada das atuais sociedades europeias, propõe vincular a educação a uma lógica inclusiva da democracia ante a reconfiguração das sociedades pela multiculturalidade que se impõe pela diversidade dos povos que as constituem na atualidade. Retoma o tema do destino político da educação em face das mudadas configurações da sociedade contemporânea, profundamente marcada pela interculturalidade decorrente da diversidade dos povos que a constituem. Um novo cenário se configura para o desempenho da sociedade civil no que concerne a seu protagonismo educativo, no sentido de implementar a interculturalidade e a convivialidade, recompondo assim o seu papel educativo, com cultivo sistemático da virtude da civilidade – entendida como tratamento dos demais como iguais – e de disposição para a interação dialogante e o convívio com a alteridade cultural. Uma educação dos sentimentos e uma reconversão dos afetos se fazem necessárias. O que se impõe é um olhar cosmopolita, forma de encarar o outro sem por ênfase essencialista na diferença e sem dissolvê-la no céu estrelado do universalismo abstrato, não criando um abismo entre o que é estranho e o que é familiar.

Ao retomar o histórico da reforma educacional do Rio Grande do Sul, Claudemir de Quadros, no seu artigo "Lourenço Filho: reformador da

educação no Rio Grande do Sul” (2009, p. 204-222), enseja uma reflexão sobre a modernização da educação nacional a partir de uma inspiração filosófica e doutrinária sustentada em bases técnicas e científicas. Trata-se de exemplo do impacto que o ideário escolanovista provoca nas iniciativas do Estado republicano para a instauração do sistema público de ensino no País, marcando assim sua política educacional.

A dimensão estética do educar

Sem dúvida, Dewey tem contribuição significativa, no âmbito da Filosofia da Educação, ao chamar a atenção para o papel da sensibilidade estética, ao explicitar o lugar da arte na educação. Entende a arte como experiência intensa e inteligente, compreendendo a atividade do pensamento imaginativo na recriação de reordenação de significados vivenciados. Mas a experiência assim redimensionada, envolvendo o lúdico e o estético, é privilegiada para a convivência social, assegurando a continuidade entre o indivíduo e seu meio social – é ela que dá à educação o seu caráter democratizante. Tal a apresentação que Cecília Maria Siqueira Silva faz em “A dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais” (2006, p. 360-369).

A presença de Dewey na reflexão brasileira sobre a educação é bastante marcante, tendo merecido a atenção do artigo de Marcus Vinicius da Cunha e Débora Cristina Garcia “A apropriação de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964)” (2009, p. 176-203). Mostram os autores que a apropriação de Dewey na *Rbep* se deu por três vias, conforme os aspectos que são enfatizados: políticos, filosóficos ou pedagógicos. A partir de levantamento e de análise de 88 artigos que se referem de algum modo ao pensamento de Dewey, os autores identificam essas vias de apoio sob as quais se dá essa apropriação, levando em conta a natureza dos elementos rastreados e a destinação que se lhes propõe. Assim, configura-se o amplo painel das inspirações deweyanas em nosso meio, pela amostra constituída com as matérias publicadas nesta Revista. Do ponto de vista filosófico, o elemento fundamental é de natureza epistemológica, explicitando-se a noção de experiência como o princípio norteador do filósofo; do ponto de vista político, o destaque fica para o caráter socializador da escola, onde os educandos devem incorporar hábitos democráticos para viverem em sociedade, contribuindo para uma mudança que assegure seu constante aprimoramento; do ponto de vista pedagógico, pensa a ação educativa respaldada nesses princípios, sendo desenvolvida pelo estímulo ao educando para a construção de sua autonomia.

A perspectiva epistemológica do saber em educação

Já a reflexão e o debate sobre os aspectos epistemológicos do conhecimento e suas relações com a educação se expressam em outros

tantos artigos, revelando a preocupação com o campo epistêmico, discutindo a possibilidade de um saber científico na área.

No artigo "A relação educação, ciência e interdisciplinaridade" (2000, p. 403-414), Gildemarks Costa Silva põe em pauta a constituição de uma teoria pedagógica à altura das teorias das demais áreas, propondo-se uma perspectiva interdisciplinar para a ciência da educação, defendendo a autonomia relativa do campo pedagógico. O problema debatido é o da cientificidade possível de uma abordagem que tenha o educacional como objeto de conhecimento científico. Entende o autor que, até para se desenvolver de maneira interdisciplinar, esse conhecimento precisa se afirmar em sua autonomia disciplinar.

Igualmente, situando-se no âmbito epistemológico, em diálogo com Perelman, Renato José de Oliveira, em "O problema da verdade e a educação" (2005, p. 55-63), discute a possibilidade do conhecimento da verdade, na perspectiva de se avaliar sua solidez como fundamento do próprio conhecer e do agir moralmente válido. Trata do estatuto do conceito de verdade na filosofia contemporânea. Desse modo, tanto a ética em geral como a educação em particular têm suas bases estremecidas, uma vez que precisam lidar com um saber sempre provisório, contando com um conhecimento apenas confiável e não mais absoluto. Como atividade comum do homem, empresa verdadeiramente humana, sem nenhum respaldo de uma inteligência ou de uma vontade transcendentes, o conhecimento se marca por radical e necessária contingência.

Liliana Soares Ferreira, em "Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária" (2010, p. 233-251), traz argumentos que confirmam a pedagogia como ciência da educação, com sua especificidade, ao incluir sujeitos e ações, levando em conta a linguagem, a subjetividade e a historicidade da educação. Apoiando-se em Saviani, defende o estatuto de ciência para a pedagogia, uma vez que se trata de empreendimento epistêmico capaz de gerar teoria, uma teoria da educação, teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. Distingue-se assim daquelas outras teorias da educação que analisam a educação nas suas relações funcionais com a sociedade.

A Filosofia da Educação pensando a natureza do processo educacional

A Filosofia da Educação deixa sua marca nas páginas da Revista, no período em análise, também quando tematiza e debate a natureza do processo educacional em si mesmo. Momentos de busca do significado da educação como formação do humano, quando voltada seja para a construção do sujeito pessoa individual, seja para a constituição da comunidade social. Sempre em vista uma intervenção que acompanha e fecunda o devir dos homens buscando uma constante mudança rumo a um completar-se de seu modo de ser.

É o que se encontra no artigo de Maurício Mogilka "O homem e sua formação integral" (2006, p. 53-67). Também se referindo a Rousseau,

Dewey e Roger, discute o sentido do próprio processo da educação, que entende então como formação integral do homem. A integralidade da formação é vista como requisito não só da construção da autonomia do sujeito, mas também da preparação para a cidadania, da educação democrática, uma vez que os processos não democráticos decorrem sempre de situações de subjetividade fragmentada.

Também Ormezinda Maria Ribeiro, em “E se Narciso conhecesse Alice? Conjeturas a respeito de um tema da educação” (2006, p. 44-52), jogando com as mensagens do mito de Narciso e do conto de *Alice no país das maravilhas*, propõe outra forma de se compreender o sentido da educação. Também aqui está ocorrendo a reflexão sobre a natureza do processo educacional. Trabalhando numa alegoria metafórica, busca entender como funciona a educação, concluindo que é preciso adotar a atitude de Alice, superando o narcisismo vigente.

Na mesma direção vão as considerações feitas por Martha D’Angelo, em “Filosofia e educação em Walter Benjamin” (2006, p. 68-75): trata-se da exploração dos conceitos filosóficos de Walter Benjamin e da sua fecundidade para se pensar a educação – trabalha sua grande contribuição para a Filosofia da Educação. A autora destaca a contribuição que está na riqueza que Benjamin atribui ao potencial formativo da experiência autêntica possível ao se resgatar o passado oprimido, ao demandar o esforço da memória para enfrentar os acontecimentos traumáticos da barbárie humana. A educação tem também seus monumentos de barbárie a serem enfrentados. Ela não pode se contentar a ser intuição geradora e legitimadora desses monumentos de cultura. Daí vem a contribuição benjaminiana para a educação emancipadora, com seu estímulo a que a educação seja arrancada de seus nichos institucionais e caia no mundo da vida real. Tarefa sem dúvida difícil, envolvendo uma revisão completa das práticas da educação, a ser feita por uma escovação, a contrapelo, da história da educação.

O processo educativo está também na berlinda no artigo de Valeska Zanella “Filosofia, psicanálise e educação: o ‘mestre possível’ de adolescentes” (2007, p. 171-176), agora sob as luzes desvendadoras da Psicanálise. Ao discutir a formação que se espera fecunda, presente no ensino de Filosofia para crianças, a autora chama a atenção para o mesmo investimento na formação dos professores, pois o professor-formador não pode atuar como mestre todo-poderoso e onisciente. A educação só poderá ser emancipatória se a intervenção docente se desinvestir do lugar do saber total. É preciso, para que seja fértil, que ela se abra para o saber e para a fala do aluno.

Antonio Zuin, em “A dialética socrática como paideia irônica” (2008, p. 11-29), atualiza o potencial pedagógico da ironia socrática, que aborda chamando Zaratrusta ao diálogo. Ela gera novos significados ao desmascarar a arrogância do dogmático senso comum. Volta à tona a dialética que vincula a autoridade do mestre e a liberdade do discípulo. A autoridade do mestre, quando ciente de suas forças, mas, também, de suas limitações, é fecunda para a formação do discípulo, por saber que sua superioridade é

contingencial, pois traz em si sua superação, que não significa, no entanto, sua eliminação, já que a intervenção do mestre se conserva, modificada, no raciocínio construído pelo discípulo, que, por sua vez, se sente respeitado como partícipe do processo de ensino/aprendizagem. Na proposta e na prática educativa de Sócrates se faz presente a amizade, como ambiente afetivo da relação pedagógica.

Rita Pimenta, em "O que complementa uma poética do ensino? Uma retórica do ensino" (2008, p. 232-241), trabalha a articulação necessária entre a poética do ensino e a retórica do ensino – poética do ensino tal como concebida por David Hansen, que resgata a categoria aristotélica de retórica. Defende que a poética do ensino precisa se completar com a retórica. A poética do ensino é vista como o conjunto processual dos discursos ético, estético e intelectual. A discursividade é o substrato, sendo que o discurso possibilita aos envolvidos no processo ensino/aprendizagem o aflorar das emoções, mobilizar ações, bem como conhecimentos prováveis, que abrem espaço para o debate científico.

O tema da autonomia, para a qual se deve direcionar a educação, reaparece no texto de Manuel Gonçalves Barbosa "Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita" (2008, p. 455-466). O tema agora é colocado nas coordenadas do cenário histórico-social da atualidade: do sonho rousseauiano ao pesadelo do impacto do ideário neoliberal, onde só resta a autossuficiência do indivíduo, com o comprometimento da autonomia autêntica. Mas a pedagogia da autonomia continua sendo horizonte imprescindível de toda educação, uma vez que constitui direito de todos o enriquecimento de seu potencial humano de autodeterminação e de autoestima no seio da sociedade. Ainda há lugar para ela devido ao seu objetivo, qual seja, o *empowerment* de cada um.

Para Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araujo, em "Quando o imaginário se diz educacional" (2010, p. 679-705), o imaginário educacional, lugar das imagens que povoam a mente humana (símbolos, mitos, metáforas, alegorias, ideologemas), tem como sua base o tema da formação. Mas nos embates da cultura cotidiana ele se apresenta como um imaginário degradado, uma vez que acaba sendo transposto para um discurso reconceptualizado e conseqüentemente empobrecido do ponto de vista mítico-simbólico, daí a necessidade de uma hermenêutica adequada para sua decifração – é o que propõe a mitanálise. Essa hermenêutica, como ato interpretativo, busca restaurar o sentido existencial veiculado pela tradição das grandes imagens simbólicas. A educação, lugar de encontro de mestres e discípulos, precisa então cultivar uma racionalidade crítica imaginativa e uma imaginação dotada de olhar crítico. A formação humana, a se esperar da educação, será sempre um permanente equilíbrio entre razão e sensibilidade.

Sergio Pereira da Silva, em "Pedagogia do ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino" (2011, p. 107-125), a partir de Nietzsche e de Marx, trabalha a Pedagogia do Ressentimento, gerada pelo otimismo pedagógico. O pessimismo pedagógico é seu antídoto e estratégia de superação dessa pedagogia. Desenvolve sua reflexão tendo por

pano de fundo o sonho e a promessa de uma educação que se constitua como uma paideia trágica, dionisíaca, que produza homens e mulheres livres, aguerridos, competentes e compromissados com os desafios.

Na verdade, o que está em pauta é uma concepção da educação em que o otimismo pedagógico não represente uma estratégia lógica e covarde de fuga ao sofrimento da vida. Um pessimismo dionisíaco que se torne redentor do espírito trágico. Uma educação que diga sim à vida, que una o otimismo marxista ao pessimismo trágico nietzscheano.

Considerações finais

Obviamente, a breve retomada que foi feita dos artigos publicados nos últimos 15 anos da Revista não pretendeu dar conta da concepção filosófico-educacional subjacente ao seu projeto editorial. Teve a intenção tão somente de apresentar como a reflexão filosófica se manifestou, em suas páginas, nesse curto espaço de tempo. São várias as perspectivas pelas quais se pode apreender a presença da Filosofia da Educação nas mais diferentes modalidades dos discursos que se pronunciam sobre a educação.²

Com efeito, pressupondo que o filosofar se dá mediante uma reflexão sistemática sobre a realidade, de forma totalizante, entendo a Filosofia da Educação como reflexão que discute e questiona o todo da educação. Muito embora essa reflexão possa ser feita tomando em consideração aspectos parciais, formulando questões setoriais, o objetivo é sempre o de se entender o todo da educação no contexto da totalidade da existência real dos homens. Desse modo, desenvolvem uma reflexão típica da Filosofia da Educação aqueles pensadores, teóricos ou práticos, que, para implementarem suas teorias ou ações, constituem um contexto reflexivo abrangente, elaborando uma concepção da educação como um todo.

Assim, a Filosofia da Educação pode estar se manifestando de forma explícita num discurso sistematizado específico sobre a educação. Com efeito, o lugar, por assim dizer, natural, da expressão da Filosofia da Educação é o do discurso elaborado por aqueles pensadores que pretendem construir uma teoria filosófica *explícita* sobre a educação, tal como é feito por pessoas ou grupos que assumem intencionalmente a educação como objeto de estudo e de reflexão.

Por outro lado, é possível identificar a presença de uma significação filosófica da educação *implícita* numa elaboração puramente filosófica, ou seja, toda construção teórica de cunho filosófico traz embutida em si uma concepção de educação, assim como de política, que necessita de uma mediação filosófica para se consolidar, uma vez que se trata de duas dimensões intrínsecas da prática real dos homens, que não podem deixar de integrar uma visão filosófica da realidade, seja num âmbito epistemológico, axiológico ou ontológico. Assim, colocando-se do ponto de vista da Filosofia, pode-se concluir que a todo sistema filosófico, a toda teoria filosófica, a todo pensamento de um autor do campo filosófico corresponderia

² Estas últimas considerações retomam ideias já trabalhadas em texto anteriormente publicado (Severino, 1999).

igualmente uma expressão filosófico-educacional. É por isso que se pode falar da concepção existencialista da filosofia, das decorrências filosófico-educacionais do estruturalismo, etc.

Mas é sempre possível identificar ainda uma significação filosófico-educacional como *pressuposta* nas práticas pedagógicas e nas teorias educacionais sob a forma de referência paradigmática filosófico-educacional. Com efeito, todas as dimensões e processos de educação, ao se realizarem e para ganharem sua significação educativa, remetem-se a referências significativas fundantes, no âmbito filosófico-educacional. Trata-se de uma significação subjacente, pressuposta, latente. Nesse sentido, todo ato educacional, toda prática educacional, toda proposta técnico-pedagógica, toda disciplina, todo campo teórico científico embutiria uma concepção filosófica da educação.

No caso deste artigo, o caminho seguido foi o primeiro, já que se tratou tão somente de retomar, de forma sintética, as abordagens nas quais a intenção dos autores era a de configurar um filosofar explícito sobre a educação. Resta-me esperar que ele tenha conseguido dar conta da tarefa.

Referências bibliográficas

- ARAUJO, Alberto F. R. de A. Quando o imaginário se diz educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 679-705, set./dez. 2010.
- BARBOSA, Manuel Gonçalves. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008.
- _____. Educação e imaginário intercultural: recomposição do papel da sociedade civil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 477-492, set./dez. 2011.
- BELLINI, Luzia M.; RUIZ, Adriano R. Moralidade, ética, autonomia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188-190, jan./dez. 1997.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. O declínio do sentido público da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008.
- CUNHA, Marcus V. da; GARCIA, Débora C. A apropriação de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009.

D'ANGELO, Martha. Filosofia e educação em Walter Benjamin. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 215, p. 68-75, jan./abr. 2006.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

GONÇALVES, M. Augusta S.; PIOVESAN, Orene Maria. Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 210-219, maio/ago. 2006.

LÉVÊQUE, Raphael; BEST, Francine. Por uma filosofia da educação. In: MIALARET, Gaston. *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Ed. Nacional, 1974.

MOGILKA, Maurício. O homem e sua formação integral. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Neiva A.; GHIGGI, Gumercindo; OLIVEIRA, Avelino da R. A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 222, p. 341-351, maio/ago. 2008.

OLIVEIRA, Renato J. de. O problema da verdade e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213-214, p. 55-63, maio/dez. 2005.

PIMENTA, Rita. O que complementa uma poética do ensino? Uma retórica do ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 221, p. 232-241, maio/ago. 2008.

QUADROS, Claudemir de. Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009.

RIBEIRO, Ormezinda M. E se Narciso conhecesse Alice? Conjeturas a respeito de um tema da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 215, p. 44-52, jan./abr. 2006.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio J. Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 267-328.

SILVA, Cecília M. S. A dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 360-369, set./dez. 2006.

SILVA, Gildemarks C. A relação educação, ciência e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez. 2000.

SILVA, Sérgio P. da. Pedagogia do ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011.

SILVEIRA, René J. T. Ética como tema transversal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 695-709, set./dez. 2009.

ZANELLO, Valeska. Filosofia, psicanálise e educação: o "mestre possível" de adolescentes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 218, p. 171-176, jan./abr. 2007.

ZUIN, Antonio. A dialética socrática como Paideia irônica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 221, p. 11-29, jan./abr. 2008.

Antonio Joaquim Severino, doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e livre-docente em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor titular de Filosofia da Educação, ora aposentado, da Faculdade de Educação dessa Universidade. Atualmente trabalha no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove), em São Paulo.

ajsev@uol.com.br

Jader de Medeiros Britto

Ex-Editor da Rbep

Entrevistamos Jader Medeiros Britto, editor da Revista em dois momentos: o primeiro compreende o período de 1960 a 1976 e o segundo, de 1984 a 1986, perfazendo 20 anos de trabalho dedicado à Revista e ao Inep. No seu trabalho como editor, ele atravessou momentos marcantes da trajetória do Inep e da Rbep, tendo em vista que isso ocorreu em momentos críticos da história política do Brasil: a ditadura militar e o movimento de redemocratização do País. Queremos agradecer por sua gentileza em nos conceder esta entrevista.

Em que ano o senhor assumiu a editoria da *Rbep* e quanto tempo permaneceu como editor?

Em 1960 assumi, de fato, a editoria da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; não houve portaria de nomeação. O editor Paulo Alberto Monteiro de Barros (Artur da Távola) afastou-se para se candidatar a deputado estadual. Trabalhamos juntos durante cerca de um ano. Naquela ocasião, ainda persistia o clima de tensão entre o posicionamento da Igreja Católica em defesa do ensino particular e a atuação de Anísio Teixeira em defesa do ensino público, no debate que se intensificou durante a

tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* Embora estivesse ligado à Juventude Universitária Católica, continuei responsável pela produção de cada número, durante os quatro últimos anos da gestão de Anísio à frente do Inep.

Com sua demissão pelo presidente Castelo Branco, em abril de 1964, foi nomeado para dirigir o Órgão o professor Carlos Pasquale, presidente do Sindicato de Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado de São Paulo e integrante do Conselho Federal de Educação. O novo diretor, com melhor conhecimento das ideias e da ação de Anísio Teixeira, manteve toda a equipe que vinha trabalhando com este desde o início de sua administração.

Após dois meses de expectativa, fui chamado pelo professor Pasquale para informar sobre a situação da Revista. Apresentei-lhe a matéria selecionada para os dois números do semestre, programada na gestão anterior, incluindo textos do próprio Anísio, de Jayme Abreu, de integrantes do Conselho Federal de Educação e de autores renomados. O novo diretor aprovou a matéria e me convidou para dar continuidade aos trabalhos, recomendando a organização de dois documentários: o primeiro reunindo todas as recomendações das Conferências Internacionais de Educação, promovidas pela Unesco através do Bureau Internacional de Educação; o segundo agrupando os capítulos sobre educação das Mensagens Presidenciais apresentadas ao Parlamento na abertura dos trabalhos legislativos de cada ano, a partir de 1946. Esses documentos eram regularmente publicados pela Revista. Trabalhei como editor até 1976, quando optei por servir na Coordenadoria Técnica, que implantava o programa Anísio Teixeira de “Estímulos a Estudos e Pesquisas Educacionais”.

Depois de me aposentar do Serviço Público, convidado pela nova diretora do Inep, professora Lena Castello Branco, voltei em 1984 à editoria da Revista, permanecendo até 1986. Ao todo, 20 anos de trabalho. De 1960 a 1976, a periodicidade da Revista era trimestral. Na segunda fase, tornou-se quadrimestral.

Qual era o contexto educacional naquele momento e o cenário em termos de periódicos nacionais?

No início dos anos 1960, a inauguração de Brasília como nova capital do País e as eleições gerais, na esteira da sucessão presidencial, centralizavam as atenções. O longo debate ideológico desencadeado pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases caminhava para um desfecho com a interveniência do deputado Santiago Dantas, que articulava uma alternativa entre as propostas em confronto, afinal aprovada pelo Parlamento: os recursos públicos, em sua maioria, seriam destinados ao ensino público, abrindo espaço para se atender ao ensino particular.

Com a ascensão do presidente João Goulart, após a renúncia de Jânio Quadros e a implantação do Parlamentarismo, coube-lhe sancionar a Lei de

* N. do E. Alusão à Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que vigorou até 1971. Foi a primeira lei a fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diretrizes e Bases da Educação, bem como a Lei que criou a Universidade de Brasília. A implantação da LDB se iniciou com a estruturação do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, que priorizaram a reorganização dos sistemas de ensino a partir da definição de novos currículos.

Quanto aos periódicos da área, o destaque é para a revista *Educação e Ciências Sociais*, produzida pela Divisão de Estudos Sociais e editada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/Inep. Dirigida pelo professor Darcy Ribeiro, a revista divulgava trabalhos resultantes de estudos e pesquisas empreendidos pela Divisão. Ali foi elaborado o projeto da UnB. Até então, a pós-graduação não havia sido devidamente estruturada em nossa organização universitária, o que viria a ocorrer somente em 1968, com a Lei nº 5.540, que estabeleceu novas diretrizes para o ensino superior. Desde então, começaram a surgir revistas como a da Unicamp e a da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fora do âmbito público, registro de memória a revista *Educação*, editada pela Associação Brasileira de Educação, com periodicidade irregular, a *Revista do Ensino*, da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, *Atualidades Pedagógicas*, de iniciativa particular, como também a revista da Associação de Educação Católica.

Como era a linha editorial no momento em que o senhor assumiu a Revista e que mudanças imprimiu em sua gestão?

Quando assumi, a diretriz editorial guardava sintonia com as ideias preconizadas pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932: prioridade para o ensino público, nível científico dos trabalhos e abertura para o pensamento divergente. Não havia conselho editorial. A matéria selecionada era examinada pelo diretor do Inep, Anísio Teixeira, e pelo diretor do CBPE, Péricles Madureira de Pinho. Para a seção de Estudos e Debates, contávamos com textos do próprio Anísio, dos professores Jayme Abreu, João Roberto Moreira, Lourenço Filho, Durmeval Trigueiro, por vezes, de Fernando de Azevedo, de integrantes do Conselho Federal de Educação, assim como de peritos da Unesco, como Pierre Furter, Jacques Torfs, Michel Debrun e educadores americanos visitantes, no empenho de obter a colaboração de especialistas em política e planejamento, em questões pedagógicas e administrativas da área. A seção de Documentação divulgava relatos de pesquisa, informes de congressos e encontros nacionais, bem como do Bureau Internacional de Educação, vinculado à Unesco, inclusive recomendações das conferências internacionais de educação, documentos relevantes da administração educacional, atos oficiais inovadores, transcrição de artigos de especial interesse publicados pela imprensa, resenha de livros da área, notícias do País e do exterior. Para esse trabalho, a Biblioteca Pedagógica e o Serviço de Bibliografia do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, coordenado pela técnica de educação Regina Helena Tavares, prestaram inestimável assistência.

Ao longo do período presidencial de Juscelino Kubitschek, a temática da educação para o desenvolvimento prevalecia nos debates, estendendo-se depois por toda a década de 1960, constituindo a questão central da Conferência Latino-Americana de Santiago do Chile, promovida pela Unesco em 1962, que mereceu o devido registro em dois números da Revista, mediante artigos, documentos básicos e conclusões.

Nessa fase, a primeira proposta foi criar uma seção intitulada Notas para a História da Educação Brasileira, iniciada com o discurso de Anísio Teixeira na abertura dos cursos da Universidade do Distrito Federal em 1935, por ele criada quando Secretário de Educação na gestão de Pedro Ernesto, prefeito do Rio de Janeiro, seguindo-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, assim como as reformas do ensino desde Benjamin Constant.

A partir de 1964, com a implantação do regime militar, houve especial preocupação em manter a linha editorial da *Rbep*. Ao mesmo tempo em que eram divulgadas contribuições significativas do sistema como o Salário-Educação, o 1º Censo Escolar Nacional, publicávamos estudos de Jayme Abreu, Anísio Teixeira, Durmeval Trigueiro, Aparecida Joly Gouveia, ao lado de contribuições de Newton Sucupira e Valnir Chagas, relatores da reforma universitária e do ensino fundamental, como também relatos de pesquisas realizadas pelo Órgão.

Até então não havia um conselho editorial; encarecemos do novo diretor sua criação, sendo constituído pelos professores Carlos Pasquale, diretor do Inep, João Roberto Moreira, Jayme Abreu, Lúcia Marques Pinheiro e pelo diretor do CBPE, Péricles Madureira de Pinho. A cada trimestre o Conselho se reunia para avaliar a matéria selecionada e definir diretrizes para o número seguinte.

De 1960 a 1976, tendo em vista obter uma programação visual de feição mais moderna, realizaram-se duas reformas gráficas. Na primeira, solicitamos ao *designer* Rogério Duarte, professor do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, que elaborasse o projeto, sendo ele contratado e o projeto aprovado pela direção do Inep. Essa reforma foi implantada a partir do n. 103 da *Rbep*, (jul./set. 1966).

Em 1973, visando obter uma nova programação visual e uma imagem símbolo do Inep – sua logomarca – que identificasse as publicações do Órgão, entramos em contato com o escritório do *designer* Aluísio Magalhães, efetuando-se o devido contrato. O nº 130 da *Rbep* inaugurou essa programação e a logomarca presente ainda hoje em edições e atividades do Instituto.

Ocorreu-nos organizar nos últimos anos daquela fase a edição de números monotemáticos, no propósito de contribuir para a reflexão de questões em foco de nossa realidade educacional. Foram produzidos números sobre a reforma universitária (111), a educação permanente (113), a faculdade de educação (114), o ensino de 1º e 2º graus (125), a pós-graduação (128), além de outros sobre a economia, a filosofia, a pesquisa da educação, o ensino profissional e a educação de crianças especiais.

Foram produzidos três índices remissivos, sendo o último editado em 1986, na segunda fase em que assumi a editoria. Organizado por autor e assunto, esse último incluiu toda a matéria publicada do nº 1 ao 151.

Quais os momentos mais marcantes (bons e ruins) da trajetória do Inep e da Rbep no período em que o senhor foi editor, tendo em vista que isso ocorreu num momento crítico da história política do Brasil?

A mudança da capital para Brasília teve reflexos na vida do Inep. Alguns funcionários de nível técnico aceitaram a proposta do governo, atraídos pelo pioneirismo e pelas vantagens oferecidas. Com a criação da UnB, o próprio Anísio Teixeira, então diretor, teve que assumir em 1962 a reitoria – era vice-reitor – em substituição a Darcy Ribeiro, convocado por Hermes Lima para integrar o 2º gabinete parlamentarista, como ministro da Educação. Acumulando funções, além de secretário-geral da Capes, a presença de Anísio na vida do Inep se tornou menos frequente, refletindo-se em seu *animus* criativo, apesar do empenho de todos em dar continuidade à programação definida.

O primeiro momento de grande tensão ocorreu em 1964, com o golpe militar. Circulava o propósito de extinguir o Inep e, com ele, a própria Revista, como reivindicavam setores conservadores civis e militares ligados ao ensino privado. Pelas informações obtidas naqueles idos de abril, dois fatores teriam contribuído para a sobrevivência do Órgão: a interveniência do advogado do Ministério do Exército, Demóstenes Madureira de Pinho – irmão do diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Péricles Madureira de Pinho, e a atuação equilibrada do diretor nomeado, professor Carlos Pasquale, que deu continuidade às atividades programadas, a projetos de pesquisa em curso, à edição da *Rbep* e da Bibliografia Brasileira de Educação, sobretudo ao funcionamento do CBPE e dos Centros Regionais de Pesquisa da rede do Instituto, existentes em São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife e Salvador. Todavia, atendendo a reivindicações do radicalismo conservador e tradicionalista, extinguiu a Divisão de Estudos Sociais do CBPE, inclusive de sua conceituada revista.

No entanto, realizou-se naquele contexto o I Censo Escolar Nacional, criou-se o salário-educação, iniciativas do diretor do Inep, e foram retomadas as Conferências Nacionais de Educação e instituídos os Colóquios Estaduais para a Organização dos Sistemas de Ensino (Ceose), sob a coordenação do professor Durmeval Trigueiro, com assessoria dos peritos da Missão da Unesco no Brasil, de modo que o Órgão adquiriu nova dinâmica de atuação.

Outro momento de tensão ocorreu com o lançamento do n. 134 (abr./jun. 1974) apresentando as correntes e tendências da Filosofia da Educação. Colaboraram nesse número os professores: Durmeval Trigueiro (aposentado pelo AI5), analisando a fenomenologia do processo educativo; Pierre Furter (perito da Unesco), refletindo sobre a formação do homem

inacabado – um ensaio de Andragogia; Creusa Capalbo, comentando a dimensão dialética do pensamento educacional; Dermeval Saviani, debatendo as implicações do estruturalismo na educação; Therezinha Granato, analisando as contribuições do pensamento antropológico à educação – dela também a resenha do livro de Otto Bolnow, *Pedagogia e filosofia da existência*. Foi negativa a reação da Secretaria-Geral do MEC a esse número, sendo recolhidos os exemplares destinados a Brasília no Correio central, impedindo-se sua distribuição aos assinantes. O secretário-geral chegou a advertir o coronel Ayrton de Carvalho Mattos, diretor do Inep, quanto ao “teor subversivo” da publicação, sendo ele demitido pouco depois.

Sobre o segundo período em que assumi a editoria (de 1984 a 1986), cabe destacar a inestimável colaboração dos integrantes do Conselho Editorial, oriundos de nossas principais universidades, construindo-se números da Revista que apresentavam contribuições relevantes da experiência e do conhecimento educacional brasileiro. Reunindo-se a cada quadrimestre, o Conselho analisava técnica e criticamente a matéria selecionada, pois cada texto era submetido, bem antes de cada reunião, à apreciação de dois conselheiros, que sugeriam sua aprovação, reformulação ou mesmo substituição. Na mesma reunião eram feitas indicações de temas e autores para a programação do número seguinte. Essa fase pode ser considerada entre as mais férteis da história da Revista.

Será oportuno assinalar que o itinerário do Inep tem sido marcado por fases de estabilidade, de criatividade, de trabalho construtivo, como também por instantes de insegurança, oscilações em sua estrutura de funcionamento, de ameaças de extinção, o que voltou a ocorrer nos anos 1990, durante o governo Collor de Mello, que subestimou as finalidades do Órgão e de seu papel a serviço do desenvolvimento científico da educação no País. Revigorar sua documentação, seu programa editorial, sua contribuição em termos de estudos e pesquisas que revitalizem a práxis do ensino, parece constituir um apelo implícito às novas administrações, de modo a se conscientizarem da pertinência do Inep na atualidade.

Com a consolidação dos cursos de pós-graduação no Brasil, houve mudanças na linha editorial em termos de colaboração?

A política editorial da Revista sempre esteve aberta a essa colaboração. É claro que ela se intensificou quando os cursos de pós-graduação começaram a se estruturar mais sistematicamente a partir da Lei nº 5.540, de 1968, que estabeleceu as diretrizes para a reforma universitária, com base no relatório do professor Newton Sucupira, resultante do grupo de trabalho criado para elaborá-la.

Tendo em vista uma articulação do Inep com o meio universitário, voltado para a produção de conhecimento na área educacional, o então diretor do Órgão, coronel Ayrton de Carvalho Mattos, lançou, em 1972, o “Programa Anísio Teixeira” de estímulo a estudos e pesquisas

educacionais, desenvolvido mediante a seleção de projetos apresentados a cada ano pelas instituições acadêmicas, especialmente os construídos pelos cursos de pós-graduação da área. Sua vigência se estendeu até o final de 1980, na gestão do professor Hélio Saraiva.

Ao longo desse período estreitaram-se as relações do Inep com a Academia, incluindo a Revista em suas páginas contribuições de professores com experiência de pesquisa e que tivessem defendido tese de doutorado em educação e áreas afins. Deu-se continuidade à diretriz de reunir textos com tratamento científico das questões em foco e de veicular o contraponto de ideias e análises.

Aliás, cabe lembrar que era propósito de Anísio Teixeira, quando diretor do Órgão, intensificar esse relacionamento, defendendo inclusive uma estreita aproximação dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional com as universidades locais, a exemplo da Universidade de São Paulo, em cujo *campus* instalou-se o Centro Regional – hoje Faculdade de Educação –, dirigido então por Fernando de Azevedo, da Escola de Sociologia da USP.

Com a transferência do Inep para Brasília, em 1976, a periodicidade da *Rbep* não teve a mesma regularidade. Poucos números editados. A gestão do professor Hélio Saraiva, no começo dos anos 1980, decidiu suspendê-la visando a uma reformulação. Estruturou-se novo Conselho Editorial com a presença significativa de expoentes do ensino e da pesquisa na vida acadêmica. Em 1984, assumiu a direção do Órgão a professora Lena Castello Branco, que manteve o Conselho, sendo então lançado o nº 147, marcando o início da nova fase.

Qual o papel da *Rbep* na divulgação da produção acadêmica e a partir de que época?

Embora tivesse havido contínuo interesse da Revista em divulgar a produção acadêmica, bastando para tanto consultar o *Índice de autores e assuntos* (do nº 1 ao 161), cabe assinalar que as próprias universidades começaram a divulgar essa produção nos periódicos que foram surgindo após a implantação dos cursos de pós-graduação. Contribuiu para tanto a instituição da ANPEd, que criou sua própria revista.

A reflexão de professores universitários como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Durmeval Trigueiro, Aparecida Joly Gouveia, Florestan Fernandes, Dermeval Saviani, Pierre Furter, Vanilda Paiva, Newton Sucupira, Valnir Chagas, Cláudio Moura Castro, e tantos outros renomados especialistas em educação, foi sempre bem acolhida pelas páginas da Revista em qualquer fase de sua existência.

Por se tratar de uma publicação oficial, distribuída gratuitamente e com periodicidade regular, a Revista constitui um veículo de divulgação do conhecimento científico na área, indispensável ao trabalho acadêmico e de órgãos relacionados à administração do ensino.

Será pertinente salientar o fato de que, 16 anos após a implantação dos cursos de pós-graduação em educação, já existia no País uma plêiade

de especialistas capaz de repensar, em nível de ciência e consciência, nossa práxis educacional, dando cores novas à plataforma dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Hoje o processo de produção e edição da *Rbep* é eletrônico. Como era o processo em sua época?

Enquanto foi editada no Rio de Janeiro, de 1944 a 1976, a produção editorial da *Rbep* era realizada pelo processo gráfico da linotipia, efetuando-se três provas com as respectivas revisões até a impressão. Quando foi lançada pelo professor Lourenço Filho, a impressão da Revista era feita na Imprensa Nacional. Mais tarde, na gestão de Murilo Braga, o trabalho gráfico foi entregue à editora Revista dos Tribunais, de São Paulo. Em meados de 1960, optei pelo Serviço Gráfico do IBGE, com sede em Parada de Lucas, no Rio de Janeiro, dada a qualidade dos trabalhos que realizava e pelo fato de, por se tratar de empresa pública, a legislação dispensar a licitação.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos 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 educação e áreas afins.
- “Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A Rbep acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no site www.rbep.inep.gov.br, no qual o autor poderá acompanhar o andamento do trabalho.

Os artigos deverão ter entre 24 e 48 laudas e poderão ser redigidos em português ou espanhol e ser encaminhados em qualquer época.

Os artigos são avaliados por consultores ad hoc de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da editoria científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria, e o prazo para sua avaliação é de três meses.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- *Aprovado* – o artigo é programado para publicação.
- *Aprovado com modificações* – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- *Não aprovado* – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da Rbep.

O atendimento das condições especificadas nas "Normas gerais para a apresentação de originais", é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais ao Inep, relativos ao trabalho.

Na fase de revisão, os originais poderão sofrer alterações, respeitando-se o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a qualidade editorial da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

Endereço eletrônico para o envio das propostas

<http://www.rbep.inep.gov.br>

NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de 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.

Mídia

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço da revista www.rbep.inep.gov.br, em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com a extensão mínima de 24 laudas e máxima de 48 laudas de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda.

Fonte

A fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto, possuir resolução a partir de 300 dpi e vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos.

Somente serão aceitos gráficos, quadros e tabelas (de preferência, em Excel e de acordo com as normas de apresentação tabular do IBGE), fotografias, desenhos e mapas, se em condições de fácil reprodução.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a Rbep deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos informativos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, os quais devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:

Descrição – Indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso).

Objetivo – Descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado.

Metodologia – Descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.

Resultados – Descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

Conclusão – Descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: *Thesaurus Brasileiro de Educação* – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus

Citações

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234) “uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual” exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares; Oliveira, 2003, p. 9).

A referência bibliográfica completa 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: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome do autor; devem ser

completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

Livros (um autor)

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).

Livros (dois autores)

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

Capítulos de livro

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

Artigos de periódico

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Teses e dissertações

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos de jornal com autor identificado

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

Artigos de jornal sem identificação de autor

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

Decretos, Leis

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.nbr/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887>. Acesso em: 22 dez. 1999.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

Trabalhos publicados em Anais de Congresso

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

Siglas

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

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-síntese

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.