

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DIRETORIA DE DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro

COORDENAÇÃO-GERAL DE DIFUSÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Antonio Danilo Morais Barbosa

EDITOR

Jair Santana Moraes

PARECERISTAS AD HOC

Ana Shirley de França Moraes (Unesa)

Cecília Irene Osowski (PUC-RS)

Jane Soares de Almeida (Unesp/Araraquara)

José Carlos Souza Araújo (UFU)

Júlio Roberto Katinsky (USP)

Mario Osorio Marques (Unijuí)

Mary Rangel (UFF)

Miriam Paura Sabrosa Zippin Grinspun (Uerj)

Tarso Bonilha Mazzotti (UFRJ)

REVISÃO

Jair Santana Moraes

José Adelmo Guimarães

Marluce Moreira Salgado

Rosa dos Anjos Oliveira

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello

Rosa dos Anjos Oliveira

PROJETO GRÁFICO

Danilo Barbosa

F. Secchin

COORDENAÇÃO DO PROJETO ILUSTRAÇÃO

Faculdade de Belas-Artes de São Paulo / Curso de Desenho Industrial

Prof. Auresnede Pires Stephan

ILUSTRAÇÕES

Alunos da Universidade Federal do Paraná / Programação Visual

Coordenação Profª. Márcia Simões da Fontoura

Andrea Beckert Trindade

Elisangela E. S. Luchis

Fabiano Yoshiyuki Higashiyama

Mikael Marcus Tanaka

Paula Xisto Ferreira

Priscila Bonato Abrão

Simone Tavares

ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas

CAPA

F. Secchin

TIRAGEM

3.500 exemplares

ENDEREÇO

INEP/MEC – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61)224-7092

(61)224-1573

Fax: (61)224-4167

<http://www.inep.gov.br>

E-mail: editoria@inep.gov.br

Os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos seus autores.

PUBLICADO EM ABRIL DE 2000

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaçionais. 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: 1944/51, 1944/58, 1958/65, 1966/73, 1944/84.

ISSN 0034-7183

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

■ ESTUDOS

- Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos
de escolas públicas e particulares 5
Maria Emília Lins e Silva (UFPe)
Alina Galvão Spinillo(UFPe)
- A avaliação institucional da Unesp: um processo de construção coletiva 17
Thereza Marini (Unesp)
- Educação e qualidade: repensando conceitos 35
Marco César Goldbarg (UFRN)
- A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910) 63
Wojciech Andrzej Kulesza (UFPB)
- A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem:
elementos do estado da arte 72
Mary Rangel (UFF)
- Da educação do juízo de gosto 86
Matheus Gorovitz (UnB)
- A produção intelectual sobre educação superior
na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*:
período 1968-1995 95
Valdemar Sguissardi (Unimep)
João dos Reis Silva Jr.

■ SEGUNDA EDIÇÃO

- Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência 113
Murilo Braga

■ AVALIAÇÃO

- Gastos públicos com a educação básica 135
Jorge Abrahão de Castro (Ipea)

■ ESTATÍSTICA

- A produção de indicadores educacionais no Brasil
e a comparação internacional 148
Ivan Castro de Almeida (Inep)
Elisa Wolyneec (Inep)

■ CIBEC

- Análise dos periódicos brasileiros de educação 161
Cristina Ortega (USP)
Osmar Fávero (UFF)
Walter Garcia (ABT)

Teses e dissertações recebidas	196
Lançamentos editoriais em educação	211

■ ÍNDICE DO VOLUME 79

Índice de assuntos	212
Índice de autores	224
Índice de títulos	226

■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO

Instruções aos colaboradores	228
Instruções para a elaboração de resumos	229
Instruções aos ilustradores	230
Galeria	231

Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares*

Maria Emília Lins e Silva
Alina Galvão Spinillo

Palavras-Chave: escrita de histórias; crianças; escola pública; escola particular.



Ilustração: Priscila Bonato Abrão

A habilidade para escrever histórias foi comparada em crianças de baixa renda e de classe média alta, alunos de escolas pública e particular, respectivamente. As produções escritas foram classificadas em categorias

* A Prof^ª Maria Emília Lins e Silva agradece à Capes e à Facepe pelas bolsas conferidas para a realização do curso de mestrado, cuja dissertação, sob a orientação da Prof^ª Alina Galvão Spinillo, deu origem a este artigo.

baseadas na Gramática de História. Observou-se uma progressão na habilidade narrativa das crianças após a alfabetização, e que os anos escolares freqüentados após a alfabetização contribuem para este desenvolvimento. Entretanto, os ganhos observados entre as crianças de classe média-alta foram mais expressivos do que entre as de baixa renda. Tal diferença foi interpretada em função de fatores sociolingüísticos quanto ao contato e interação que crianças de classes sociais distintas têm com a linguagem dos textos no ambiente familiar.

Introdução

Pesquisas que exploram a aquisição e desenvolvimento de um esquema narrativo na produção de histórias adotam uma análise baseada na 'Gramática de História' que especifica os elementos constituintes essenciais em um texto narrativo deste gênero (e.g., Mandler, Johnson, 1977; Applebee, 1978; Glenn, 1978). Utilizando diferentes metodologias, essas e outras pesquisas identificam níveis de progressão quanto ao domínio desses componentes básicos, da organização deste gênero de texto e de suas convenções lingüísticas (e.g., Peterson, McCabe, 1983; Rego, 1986; Hudson, Shapiro, 1991; Spinillo, Pinto, 1994).

Esta progressão tem sido amplamente investigada através da produção oral de histórias, todavia pouco se tem explorado a escrita de histórias por crianças. A grande maioria dos trabalhos que tratam sobre a produção de textos escritos se caracteriza por relatos de experiências conduzidas em sala de aula e por propostas pedagógicas (e.g., Franchi, 1984; Neto, 1988; Matencio, 1994; Silva, 1994; Kaufman, Rodriguez, 1995; Souza, Carvalho, 1995). Torna-se relevante, portanto, tecer considerações de natureza psicológica (cognitiva) acerca deste tema para melhor compreender as habilidades narrativas na produção escrita de textos.

A escrita de textos: aspectos envolvidos

O ato de escrever pressupõe um conjunto de aspectos que precisa ser considerado pelo escritor, tais como: o domínio do código alfabético, de regras ortográficas e gramaticais, pontuação, organização na exposição de idéias, aspectos intralingüísticos necessários, a distância entre escritor e leitor, etc.

Pontecorvo e Zucchermaglio (1989, p. 109) afirmam que "escrever requer um grande conjunto de opções lingüísticas e envolve uma linguagem mais elaborada e organizada (do que a fala)". Quando solicitado a escrever um texto, o escritor se depara com a necessidade de gerar idéias e de encontrar soluções lingüísticas de forma que o significado se encontre dentro do texto, expresso a partir de sua organização e elementos constituintes que o caracterizam, e com aspectos sintáticos da escrita.

Para Góes e Smolka (1992, p. 55), "escrever é um complexo jogo de estratégias onde o sujeito tem que coordenar o fluxo do pensamento, em que se relacionam o discurso interior e as formulações de enunciados comunicativos, com as operações quase sempre mais lentas do registrar".

De acordo com Rego (1988, p. 11), a produção escrita é "um produto lingüístico mais depurado" do que a linguagem oral, pois ao escrever, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre os aspectos formais da mensagem que deseja transmitir, fazer ajustes de forma que o produto escrito final não contenha lacunas, repetições desnecessárias e hesitações que estão geralmente presentes em uma produção oral.

Ao se considerar, em particular, a escrita de histórias, além dos aspectos mencionados, o narrador precisa lidar com as exigências textuais deste gênero, ou seja, o esquema narrativo, as convenções organizacionais e lingüísticas próprias deste gênero. Neste sentido, a escrita da história requer, ainda, dominar seus elementos constituintes, domínio este relacionado às habilidades narrativas do sujeito. Este aspecto é especificamente tratado no presente estudo.

A escrita de textos: sua importância

A importância do conhecimento do indivíduo sobre textos e de habilidades

narrativas (seja quanto à produção, compreensão ou às habilidades metatextuais) é reconhecida por lingüistas, psicólogos e educadores. Recentemente, o reconhecimento desta importância tem se traduzido em propostas educacionais como aquelas apresentadas pelo MEC em seus *Parâmetros Curriculares Nacionais* relativos ao ensino de Língua Portuguesa. Neste documento, a importância do texto é explicitamente ressaltada em diversas passagens, bem como é igualmente mencionada a ineficácia da escola em desenvolver nos alunos habilidades textuais que permitam usar a linguagem escrita de forma ampla, extrapolando o domínio do código alfabético e das regras léxico-gramaticais. Nesta proposta, o texto assume lugar de destaque, inclusive o texto literário, e, em especial, a narrativa, como pode ser verificado na passagem a seguir:

Dentre as modalidades textuais da literatura, a narrativa tem importância fundamental durante todo o processo de aprendizagem. Além de ser o maior gênero da arte verbal – existiu nas culturas orais, consagrou-se na escrita e perdura nos meios audiovisuais – é o gênero que mais explorou a passagem da oralidade para o conhecimento letrado (p. 14).

Ao especificar os eixos organizadores básicos relativos ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas, o documento insere a prática de produção de textos (seja oral ou escrita) como uma atividade de maior importância no processo de formação de usuários competentes da língua materna.

O trabalho com produção de texto tem como finalidade formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Para isto é necessária a aquisição de um conjunto de estratégias lingüísticas e cognitivas, fruto de uma *prática continuada* de produção dos mais variados textos (p. 22-23) (destaque no original).

Considerando a importância e o *status* que a escrita de textos narrativos parece finalmente ter adquirido no currículo da educação fundamental, pesquisas sobre o tema tornam-se relevantes, principalmente aquelas que exploram aspectos psicolingüísticos da produção escrita de textos. A compreensão desses aspectos poderá contribuir para a implementação de práticas pedagógicas

voltadas para o desenvolvimento de habilidades lingüísticas mais amplas, como as habilidades narrativas. Comparações entre crianças oriundas de camadas sociais distintas, como explorado neste estudo, adicionam, ainda, informações relevantes sobre a competência narrativa em crianças.

Comparando crianças de classes sociais distintas

Diferenças entre alunos de escolas públicas e particulares têm sido amplamente documentadas na literatura sobre competências lingüísticas (e.g., Carraher, 1986, 1989; Moreira, 1992; Albuquerque, Silva, Spinillo, 1996).

Moreira (1992), por exemplo, explorou as diferenças entre crianças de baixa renda e crianças de classe média, em relação às concepções sobre portadores de textos usualmente veiculados em uma sociedade letrada. Comparando em cada amostra crianças com diferentes níveis de escolaridade – alfabetizadas (2ª série) e não-alfabetizadas (pré-escolar) –, verificou que tanto as crianças pré-escolares como as da 2ª série da escola particular apresentavam níveis de compreensão acerca dos portadores de textos bem mais sofisticados do que as crianças de mesma série de baixa renda.

No entanto, ao comparar as mesmas séries nos dois tipos de escola, a autora não controlou os anos de escolaridade freqüentados pelas crianças. Este é um aspecto relevante, visto que a criança de baixa renda usualmente inicia a escolaridade aos 7 anos, freqüentando a 1ª série (série onde ocorre a alfabetização) que corresponde à sala de alfabetização na escola particular (crianças de 6 anos); enquanto a 1ª série das escolas particulares corresponde à 2ª série da escola pública (um ano após a alfabetização). Portanto, as séries não são equivalentes nem quanto ao conteúdo de que tratam, nem quanto aos anos escolares freqüentados pela criança ao ingressar no ensino fundamental.

A importância do fator anos de escolaridade em comparações desta natureza pode ser ilustrada quando se comparam os dados obtidos por Rego (1986) com crianças de 1ª série de escolas particulares, e por Buarque et al. (1992) com alunos da 1ª à 4ª série de escolas públicas. No estudo de Rego, observou-se que 47% das produções não eram consideradas histórias, enquanto no estudo de Buarque e cola-

boradores, este índice era consideravelmente mais alto entre as crianças de mesma série de escola pública (85%). À primeira vista, este resultado indica níveis de produção mais elementares entre crianças de baixa renda. Entretanto, quando se procede a um pareamento entre anos de escolaridade (1ª série na particular *versus* 2ª série na pública), em vez de comparações diretas entre as séries nas duas classes sociais (1ª série na particular *versus* 1ª série na pública), observa-se que a diferença entre as duas escolas torna-se insignificante: 47% na 1ª série da escola particular e 48% na 2ª série da escola pública. Este exemplo demonstra a necessidade de nivelar grupos com um mesmo tempo de escolarização em vez de simplesmente comparar séries entre si, quando tais comparações envolvem os dois tipos de escola.

A pergunta que se coloca é, controlando os anos de escolaridade (i.e., de exposição formal à linguagem escrita no contexto escolar), quais as diferenças entre alunos dos dois tipos de escola quanto à produção escrita de histórias? Havendo diferenças, estas continuariam existindo com o passar do tempo (anos de escolaridade) ou os anos escolares tenderiam a nivelá-las?

Método

Sujeitos

Oitenta crianças, sendo 40 de classe média de escolas particulares (7-9 anos), e 40 crianças de baixa renda de escolas públicas (8-10 anos) da cidade do Recife. Os sujeitos, em cada escola, foram igualmente divididos em dois grupos, em função dos anos de escolaridade freqüentados após a alfabetização: um ano (1ª série da escola particular e 2ª série da escola pública) e três anos (3ª série da escola particular e 4ª série da escola pública). Foram excluídos da amostra alunos com alguma repetência. Com este pareamento entre as séries, mantiveram-se constantes os anos de exposição ao ensino formal da língua escrita após a alfabetização em ambas as escolas.

Procedimento e planejamento experimental

Duas variáveis independentes foram consideradas neste estudo: os anos de



escolaridade (um ano e três anos) e o tipo de escola (particular e pública). O tipo de escola, por sua vez, corresponde a duas classes sociais distintas: baixa renda (escola pública) e classe média alta (escola particular).

Utilizou-se, como controle, um teste de memória verbal que avalia a memória a curto prazo. Este instrumento tem sido amplamente adotado em estudos que investigam crianças, cujo desempenho em tarefas lingüísticas pode ser influenciado pela capacidade da memória a curto prazo. O teste consiste na apresentação de 12 sentenças, lidas uma por vez pelo experimentador. Após a leitura de cada sentença, a criança era solicitada a repetir a frase exatamente como a ouviu. A aplicação deste teste sempre antecedeu a produção escrita da história.

A situação experimental consistia na produção escrita, individual, de uma história original criada pelo sujeito. A aplicação foi coletiva, entregando-se aos sujeitos folhas de papel pautado, lápis e borracha. O tema, o tamanho da história e o tempo de duração para sua elaboração ficavam a critério do sujeito.

Análise das histórias

As 80 histórias escritas foram classificadas em categorias, baseando-se na classificação de Rego (1986). Dois juízes independentes julgaram as produções, cujo índice de concordância foi de 85%.

Categoria I – não-histórias, consistindo em frases soltas, seqüência de ações, relatos pessoais, texto cartilhado, músicas e poesias. Exemplo:¹

O menino passeia de ônibus
O menino passeia de ônibus. Ele vê o gato, vê o avião, vê os carros e etc. Sabe pra onde ele está indo para a casa da vovó dele lá em Paulista. E para as casa das tias deles

Categoria II – introdução da cena e dos personagens, com a presença de marcadores lingüísticos convencionais de começo de história. Exemplo:

Era uma vez uma menina chamada Carla. ela gostava de brincar de boneca e também brincar de mãe e filha.

Categoria III – semelhante à categoria anterior, apresentando ainda uma ação que sugere o esboço de uma situação-problema. Exemplo:

Era uma vez uma boneca muito engraçada. Ela brincava, pulava, adorava as crianças. As crianças gostavam muito dela. Era a boneca mais cra do Brasil. Um dia Eles foram a praia foram com seus amigos. Um dia o pai de chego di vigem e quebrou a boneca. Ele não gostava da boneca.

Categoria IV – semelhante à categoria anterior, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, estando o desfecho ausente. Exemplo:

Era uma vez um lindo cachorinho que se perdeu na floresta e ele conheceu um garoto muito triste por que perdeu sua fanilha e estava perdido na mata com os animais que vivião com ele dorminha no chão sosinho com o cachoro um dia lindo como este estava dois homens casando quando viro o garoto e pergundou o que ele estava fazendo ali sosinho na quele mato pegundou seu nome ele dise meo nome e Zesinho e meus pais morerão quando eu sai para pegar frutos dise zesinho quando eu estava vou tando

escotei um barulho como se estivesse espolindo eu cori para ver o que foi quando eu jegui estava peguando fogo dai eu vim paraca.

Categoria V – o desfecho, embora presente, não explicita como a situação-problema é resolvida. Exemplo:

O velhinho bondoso
Era uma vez um velhinho chamado Joaquim.
Ele é muito bondoso.
Ele tinha 98 anos.
Um dia ele teve febre de 40°, ele ficou muito doente.
Depois de um dia ele já estava curado.
Ele morreu com 150 anos.

Categoria VI – histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada, onde o desfecho da trama é explicitado. Exemplo:

UM MENINO TRISTE

Era uma vez um menino muito triste. Quando ele ia para o colégio os amigos dele maltratava ele todo dia. até os amigos dele da rua. Um dia ele viu uma nave espacial caindo do céu. No outro dia ele foi ao local onde a nave caio. Quando ele vio era um extra rerrestre. Ele disse – Você quer ser meu amigo. O menino disse – Quero. Eu nunca tive um amigo. Então o extra terrestre disse – Então nós dois somos amigos. O menino gritou oba. Então o menino ficou muito alegre.

Resultados

Os dados foram analisados através de uma análise descritiva multidimensional e de uma análise inferencial. A análise multidimensional² forneceu uma visão global da distribuição dos dados em função dos fatores que poderiam influenciar as produções escritas dos sujeitos: memória (índice obtido no teste de memória), anos de escolaridade e tipo de escola. Esta análise não indicou nenhum tipo de associação entre a memória e o desempenho dos sujeitos nesta tarefa, apontando apenas os anos de escolaridade como principal fator responsável pela distribuição e variação dos dados. A análise inferencial permitiu examinar em maiores detalhes as relações entre esses fatores através de testes estatísticos não-paramétricos.

¹ As produções são apresentadas fielmente, incluindo os erros nelas contidos (ortografia, gramática, pontuação, etc.).

² Este tipo de análise corresponde a uma análise fatorial de correspondências, segundo a técnica formalizada no programa ADDAD, ANCOR@. Para maiores detalhes, consultar Falcão e Regnier (em preparação).

A Tabela 1 ilustra o desempenho dos alunos em função do tipo de escola.

Tabela 1 – Porcentagem de histórias em cada categoria em função do tipo de escola

Categoria	Particular	Pública
I	25	20
II	15	25
III	7	10
IV	7	24
V	18	11
VI	27	10

Fonte: Pesquisa de campo das autoras.

O Teste Kolmogorov-Smirnov apontou diferenças significativas entre as escolas ($p < .01$). Mais crianças da escola pública (24%) produzem histórias na Categoria IV (história incompleta, faltando o desfecho) do que crianças da escola particular (7%); ocorrendo o oposto nas histórias da Categoria VI, visto que mais crianças da escola particular (27%) produzem histórias nesta categoria (a mais elaborada) do que as crianças da escola pública (10%). Esta diferença foi igualmente confirmada pelo Qui-quadrado ($p < .01$).

Diferenças em função dos anos escolares encontram-se na Tabela 2.

O Teste U de Mann-Whitney foi aplicado sobre os dados relativos a cada escola separadamente, com o objetivo de se examinar o efeito dos anos de escolaridade sobre a história produzida. Em ambas as escolas, esta diferença foi significativa ($p < .05$).

Na escola particular, as crianças com um ano de escolaridade concentram suas produções na Categoria I (35%), que se

caracterizam por textos que não são histórias. As crianças com três anos de escolaridade tendem a produzir histórias na Categoria VI (45%), que se constituem histórias completas com um esquema narrativo elaborado. Além disso, enquanto apenas 10% das histórias produzidas ao final do primeiro ano escolar se incluem na Categoria VI, com três anos de escolaridade, este percentual aumenta para 45%. Isto indica claramente um efeito facilitador dos anos de escolaridade sobre a habilidade narrativa das crianças ao escreverem histórias.

Na escola pública, o efeito positivo dos anos escolares também é observado entre as crianças com um ano e com três anos de escolaridade. As histórias produzidas pelas primeiras se concentram na Categoria I (30%), enquanto as produzidas pelas segundas se concentram na Categoria IV (35%), que são histórias incompletas, porém com elementos estruturais e convenções lingüísticas próprias do gênero história.

Estes resultados indicam que, embora haja um efeito positivo dos anos escolares em ambas as escolas, este efeito parece ser menos marcante na escola pública do que na escola particular, como ilustrado na Tabela 3. As crianças com um ano de escolaridade não produzem histórias na Categoria VI (mais elaborada) e apenas 20% dessas histórias alcançam esta categoria após três anos de escolaridade.

Comparando-se as escolas, nota-se que após um ano de escolaridade 10% das histórias da escola particular são classificadas na Categoria VI, enquanto nenhuma história produzida pelas crianças da escola pública se encontra nesta categoria. Após três anos de escolaridade, 45%

Tabela 2 – Porcentagem de histórias por categoria, anos de escolaridade e escola

Categoria	Particular		Pública	
	1 ano	3 anos	1 ano	3 anos
I	35	15	30	10
II	15	15	40	10
III	10	5	5	15
IV	5	10	10	35
V	25	10	15	10
VI	10	45	0	20

Fonte: Pesquisa de campo das autoras.

das histórias escritas pelos alunos da escola particular alcançam a Categoria VI, enquanto na escola pública o percentual é de apenas 20%.

De modo geral, identifica-se uma evolução na competência narrativa em função dos anos de escolaridade em ambas as escolas. A diferença entre elas reside essencialmente no padrão de desenvolvimento de um esquema narrativo. Considerando os três anos de escolaridade, observa-se que as produções dos alunos da escola particular são mais elaboradas do que aquelas escritas pelos alunos da escola pública. Parece que esses três anos não são suficientes para garantir aos alunos da escola pública alcançar o mesmo nível de desempenho obtido pelas crianças da escola particular.

Para melhor discutir as diferenças quanto à aquisição de habilidades narrativas na produção escrita entre os dois períodos escolares investigados, elaborou-se a Tabela 3, que apresenta de maneira mais resumida os dados obtidos neste estudo. Para tal, as frequências de histórias escritas foram agrupadas da seguinte forma:

Não-História (NH), sendo incluídas todas as produções escritas que não se caracterizavam como histórias, correspondendo às produções da Categoria I.

Histórias Incompletas (HI), sendo incluídas as histórias incompletas, correspondendo às produções das Categorias II, III, IV e V.

Histórias Completas (HC), sendo incluídas as histórias escritas completas que correspondem às histórias escritas classificadas na Categoria VI.

Os percentuais indicam que, para os alunos da escola particular, as diferenças entre um e três anos de escolaridade após a alfabetização se manifestam de duas maneiras: decresce de 55% para 40% o percentual de histórias incompletas; e há

um aumento de 10% para 45% na escrita de histórias completas.

Considerando as crianças da escola pública, verifica-se que após três anos de alfabetização o percentual de histórias incompletas permanece o mesmo que aquele observado com um ano após a alfabetização (70%). O ganho em habilidade narrativa, com o passar dos anos escolares, reflete-se apenas quanto ao fato de que após três anos, 20% das histórias são escritas de forma completa e elaborada, enquanto com um ano de escolaridade nenhuma das histórias escritas era completa.

Os anos de escolaridade influenciam o desenvolvimento de habilidades narrativas na escrita de histórias, mesmo após a alfabetização, pois mais crianças são capazes de escrever histórias completas ao final de três anos. Este desenvolvimento é mais acentuado entre os alunos de escola particular de classe média do que os da escola pública. As possíveis razões para esta diferença são discutidas a seguir.

Discussão e conclusões

Alguns aspectos são destacados nas discussões acerca dos resultados obtidos neste estudo: existe uma progressão na habilidade narrativa mesmo após a alfabetização, os anos de escolaridade que facilitam esta progressão, e observam-se diferenças entre os tipos de escola comparados.

A importância dos anos de escolaridade e o desenvolvimento de habilidades narrativas após a aquisição da leitura e da escrita

Os anos escolares após a alfabetização contribuem para o desenvolvimento de

Tabela 3 – Porcentagem de produções escritas completas (HC), incompletas (HI) e não-histórias (NH) em função dos anos de escolaridade em ambas as escolas

	Particular			Pública		
	NH	HI	HC	NH	HI	HC
1 ano	35	55	10	30	70	0
3 anos	15	40	45	10	70	20

Fonte: Pesquisa de campo das autoras.

habilidades narrativas na escrita de histórias: crianças com três anos de escolaridade, após a alfabetização, escrevem histórias mais elaboradas do que crianças com um ano após a alfabetização. Assim, o conhecimento sobre como produzir histórias ainda está em desenvolvimento mesmo após o domínio da escrita, parecendo haver uma progressão, um caminho a ser percorrido para a aquisição de um esquema narrativo mais elaborado que não é garantido pela aquisição da leitura e da escrita. Isto indica que o domínio de um nível alfabético, das regras léxico-gramaticais e de aspectos formais da escrita (pontuação, por exemplo) não geram automaticamente uma habilidade narrativa.

Este resultado pode ser melhor explorado em um estudo longitudinal, acompanhando-se as mesmas crianças durante um período de três anos, as quais poderiam ser avaliadas em diferentes momentos ao longo do período investigado.

A progressão observada se assemelha àquela verificada na produção oral de histórias (Spinillo, Pinto, 1994), o que sugere que as categorias adotadas neste estudo são adequadas para analisar as produções escritas de histórias em crianças nas faixas etárias investigadas.

A alfabetização não é suficiente para garantir o domínio de habilidades narrativas

O fato de estar alfabetizado não garante a aquisição de habilidades narrativas mais elaboradas, pois muitas crianças já alfabetizadas não escreveram histórias completas e com uma estrutura elaborada. Uma possível explicação para esta fraca relação entre estar alfabetizado e ser um bom narrador é que, pelo menos nos moldes vigentes de práticas pedagógicas, predomina o ensino da língua enquanto código, centrando-se em unidades lingüísticas como a letra, a sílaba, a palavra e a frase. Em outras palavras, o processo de alfabetização tende a enfatizar o domínio de habilidades de codificação e decodificação. Um processo desta natureza se diferencia de uma abordagem da língua enquanto sistema de comunicação e de significados, onde unidades lingüísticas mais amplas, como o texto, por exemplo, são consideradas. Devido a isto, talvez se explique a fra-

ca relação entre aquisição da leitura e da escrita e habilidades narrativas. Parece que habilidades narrativas se derivam de experiências com textos e não do domínio da leitura e da escrita de palavras e frases, sílabas e letras, da ortografia e da gramática. É evidente que tais conhecimentos são necessários; porém, são insuficientes para gerar habilidades narrativas que necessitariam de experiências *com* e *sobre* textos.

Uma possível evidência para a hipótese de que seria o contato com textos o principal fator determinante de habilidades narrativas textuais é o estudo recentemente desenvolvido por Nunes (1995). Nessa pesquisa, a autora examinou os ganhos lingüísticos derivados de duas práticas alfabetizadoras distintas: uma, que se caracterizava por uma ênfase no código como forma de acesso à leitura e à escrita; e outra, que se caracterizava por uma ênfase na língua como forma de comunicação. Dentre uma série de resultados extremamente relevantes, um resultado, em particular, interessa para a discussão ora desenvolvida: as crianças submetidas a uma prática cuja ênfase recaia sobre a língua apresentavam habilidades narrativas mais elaboradas quanto à escrita de histórias do que as crianças submetidas a outra prática alfabetizadora. É importante mencionar que a ênfase sobre a língua incluía uma prática voltada para atividades com textos diversos, em especial, a história. Assim, parece que não é o domínio do código e de suas convenções que geram as habilidades narrativas; mas, o contato e experiências com textos. Resultados como este foram também obtidos por Rego e Dubeux (1994) com crianças de escola pública submetidas a uma metodologia de ensino que incluía atividades sistemáticas com textos literários. A importância do contato com a linguagem dos textos para a aquisição de habilidades narrativas foi também ressaltada por Rego (1988) ao analisar a contribuição não apenas do ambiente escolar, mas também do ambiente familiar.

As diferenças entre as crianças de escola pública e as de escola particular

O presente estudo mostra que existem semelhanças e diferenças entre as crianças de baixa renda e de classe média



quanto à escrita de histórias. Para ambos os grupos, no início da escolaridade, escrever histórias completas com um esquema narrativo elaborado é tarefa difícil. A outra semelhança refere-se ao fato de que, decorridos três anos escolares, observa-se um maior domínio narrativo na escrita de histórias. As diferenças surgem no final desses três anos, quando os alunos da escola particular escrevem histórias mais elaboradas do que as crianças da escola pública. A escola, embora amplie as habilidades narrativas iniciais identificadas no primeiro ano após a alfabetização, não desenvolve na mesma extensão as habilidades narrativas das crianças das duas classes sociais. Como explicar, então, tais diferenças?

Uma primeira explicação possível é que as diferenças decorrem de práticas educacionais distintas quanto ao ensino da linguagem. Importante mencionar que as práticas educacionais de ambas as escolas se assemelhavam, quanto à forma como os textos (histórias em sua maioria) eram trabalhados em sala de aula. Observações desenvolvidas em salas de aula e de contatos feitos com as professoras mostraram que, em ambas as escolas, a produção escrita de histórias e o contato com os textos eram realizados ou com o objetivo de recreação ou como um meio para o ensino de ortografia, pontuação, gramática e ampliação de vocabulário. Nenhuma das escolas explorava o texto em função de suas características, organização e estrutura. Desta forma, parece que as diferenças não podem ser atribuídas a práticas pedagógicas distintas, uma vez que estas não se diferenciam efetivamente.

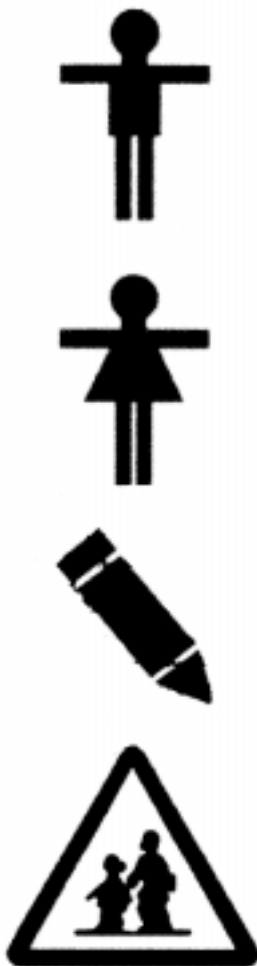
Uma segunda explicação é que tal resultado pode ser entendido como uma evidência a favor de uma teoria do déficit que atribui à criança de baixa renda um comprometimento de habilidades intelectuais. Esta explicação, entretanto, não encontra respaldo empírico, visto que pesquisas anteriores descartam esta interpretação (e.g., Carraher, Carraher, Schliemann, 1986, 1988; Carraher, 1989).

Uma terceira explicação é que os resultados podem ser interpretados em termos de fatores sociolinguísticos relativos a diferenças quanto às experiências, oportunidades, contatos e interações que crianças de classes sociais distintas vivenciam em relação à linguagem dos textos no ambiente familiar. Sem dúvida, o conhecimento sobre

textos (como a história, por exemplo) possui origens em conhecimentos e usos derivados de interações em contextos sociais diversos. As crianças de classe média encontram no contexto familiar inúmeras oportunidades, contatos e experiências com a linguagem dos textos. O mesmo universo de experiências com a linguagem dos textos não ocorre com as crianças de baixa renda, como afirma Carraher (1986) e como verificou Moreira (1992). Assim, o contato com textos antes do ensino formal e fora do contexto escolar pode ser fator relevante na aquisição de formas mais elaboradas de escrita de histórias. Isto remete ao exame do contexto familiar de crianças de classe média e de baixa renda. De maneira geral, é sabido que nas famílias de baixa renda o nível de letramento é restrito, pouco se lê e pouco se escreve, o contato com textos narrativos praticamente não existe, não há livros de literatura infantil em casa, etc. Na realidade, para a criança de baixa renda, o contato mais efetivo com a língua escrita ocorre no contexto escolar. A criança de classe média e alta, embora passando pelas mesmas restrições no contexto escolar, encontra no ambiente familiar oportunidades de contato com textos. A escola, entretanto, parece não considerar tais diferenças e, à medida que as ignora, as reforça, não contribuindo para a diminuição da desigualdade gerada pelas diferenças socioeconômicas.

O presente estudo demonstrou que tanto crianças de classe média como de baixa renda não dominam o estilo da linguagem dos textos nos primeiros anos escolares. As práticas pedagógicas, no entanto, parecem pressupor que este domínio já existe, ou não o privilegiam adequadamente. Em decorrência, esta postura contribui para o que Rego (1988, p. 77) denomina de analfabetismo funcional “que se manifesta em muitas crianças que, embora já alfabetizadas, apresentam sérias dificuldades na compreensão de textos escritos e revelam-se extremamente limitadas em termos de redação”. Esta limitação, entretanto, parece ser superada pelas crianças de classe média, porém não pelas crianças de baixa renda.

O desenvolvimento da escrita de histórias parece não depender apenas dos anos escolares, mas de contatos efetivos com textos. Este contato precisa ser sistematicamente proporcionado pela escola, sobretudo por aquela que atende crianças de baixa renda, uma vez que o contexto



familiar destas não propicia este tipo de desenvolvimento, sendo a escola o local onde este conhecimento é mais veiculado. As escolas públicas e as particulares deveriam tomar para si a responsabilidade de desenvolver habilidades lingüísticas mais amplas, como as habilidades narrativas. Quando a escola não garante este tipo de aprendizagem, as perdas são maiores para as crianças de baixa renda que têm no ambiente escolar a principal fonte de convívio com a linguagem dos textos. Este convívio, entretanto, deve ir além do uso de textos narrativos como pretexto para o ensino da ortografia, pontuação e regras gramaticais, ou do uso de textos como forma de recreação e lazer (como

observado nas escolas deste estudo). Isto não significa afirmar que o uso de textos como instrumento para outras aquisições lingüísticas não deva ser feito, mas que o texto precisa ainda ser, ele próprio, objeto de reflexão e de aprendizagem. Um esforço neste sentido vem sendo feito em um estudo de intervenção com crianças de baixa renda em Recife, as quais são intensivamente expostas a situações que requerem analisar histórias quanto aos seus elementos constituintes, convenções e organização, comparando-se as habilidades narrativas dessas crianças antes e após a intervenção e com um grupo controle (Ferreira, em preparação).

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, E. B. C., SILVA, M. E. Lins, SPINILLO, A. G. Para que serve ler e escrever? O depoimento de alunos e professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 187, p. 477-496, set./dez. 1996.
- APPLEBEE, A. N. *The child's concept of story*. Chicago : University of Chicago Press, 1978.
- BUARQUE L. L. et al. Avaliação do desempenho da rede pública escolar do Estado de Pernambuco na área de linguagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 5, jan./jun. 1992.
- CARRAHER, T. N. Alfabetização e pobreza : três faces do problema. In: KRAMER, S. (Ed.). *Alfabetização : dilemas da prática*. Rio de Janeiro : Dois Pontos Editora, 1986. p. 47-97.
- _____. *Sociedade e inteligência*. São Paulo : Cortez, 1989.
- CARRAHER, T. N., CARRAHER, D. W., SCHILIEMANN, A. D. Cultura, escola, ideologia e cognição : continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 57, p. 78-85, maio 1986.
- _____. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo : Cortez, 1988.
- FALCÃO, J. T. da R., REGNIER, J-C. *Métodos quantitativos na pesquisa em psicologia : custo e benefício*. (Em preparação).
- FERREIRA, A. L. *Produção e consciência metalingüística de textos em crianças : um estudo de intervenção*. (Em preparação).
- FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... : a redação na escola*. São Paulo : Martins Fontes, 1984.
- GLENN, C. G. The role of episodic structure and of story length in children's recall of simple stories. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 17, p. 229-247, 1978.

- GÓES, M. C. R. de, SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita : considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. S. (Org.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo : Cortez, 1992. p. 51-70.
- HUDSON, J. A., SHAPIRO, L. R. From knowing to telling : the development of children's scripts, stories, and personal narratives. In: McCABE, A., PETERSON, C. (Ed.). *Developing Narrative Structure*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- JOHNSON, N. S., MANDLER, J. M. A tale of two structures : underlying and surface forms in stories. *Poetics*, v. 9, p. 51-86, 1980.
- KATO, M. *No mundo da escrita : uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo : Ática, 1986.
- KAUFMAN, A. M., RODRIGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- MANDLER, J. M., JOHNSON, N. S. Remembrance of things parsed : story structure and recall. *Cognitive Psychology*, v. 9, p. 111-151, 1977.
- MATENCIO, M. de L. M. *Leitura, produção de textos e escola*. Campinas : Autores Associados, 1994.
- MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto : concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas : Pontes, 1992. p. 15-22.
- NETO, A. G. *A produção de textos na escola*. São Paulo : Loyola, 1988.
- NUNES, S. R. *Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas por diferentes metodologias*. Recife, 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco.
- OLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- PETERSON, C., McCABE, A. *Developmental psycholinguistics : three ways of looking at child's narratives*. New York : Plenum Press, 1983.
- PONTECORVO, C., ZUCCHERMAGLIO, C. From oral to written language : preschool children dictating stories. *Journal of Reading Behavior*, v. 21, n. 2, p. 109-126, 1989.
- REGO, L. L. B. A escrita de estórias por crianças : as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 2, n. 2, p. 165-180, ago. 1986.
- _____. *Literatura infantil : uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo : FTD, 1988.
- REGO, L. L. B., DUBEUX, M. H. Resultados de uma intervenção pedagógica no pré-escolar e no primeiro grau menor. In: BUARQUE, L. L., REGO, L. L. B. (Org.). *Alfabetização e construtivismo : teoria e prática*. Recife : Editora Universitária da UFPe, 1994. p. 66-78. (Série Estudos Universitários).
- SILVA, M. A. S. S. *Conquistando o mundo da escrita*. São Paulo : Ática, 1994.
- SOUZA, L. M. de, CARVALHO, S. W. de. *Compreensão e produção de textos*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- SPINILLO, A. G., PINTO, G. Children's narratives under different conditions : a comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 12, p. 177-193, maio 1994.

Recebido em 5 de março de 1998.

Maria Emília Lins e Silva, mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPe), é professora assistente do Centro de Educação dessa universidade.

Alina Galvão Spinillo, Ph.D. em Psicologia do Desenvolvimento pela Oxford University, Inglaterra, é professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPe).

Abstract

The ability to write stories was compared in two different groups of children with different social backgrounds. All the children were literate, and in each group they varied according to the years of schooling they had attended. The written productions were analysed according to the domain of story scheme, based on Story Grammars. It was found that the ability to write stories develops even after the acquisition of written skills and that the years of schooling is an important factor in this progression. Differences were observed between the two groups: middle class children benefited more from the years of schooling than low class children whose written productions showed a low level of narrative structure. This difference was interpreted in terms of different social experiences with texts at home.

Key-Words: written stories; children; social class.

A avaliação institucional da Unesp: um processo de construção coletiva

Thereza Marini

Palavras-Chave: avaliação institucional; indicadores; Comissão Permanente de Avaliação Acadêmica (CPAA); modelos estatísticos.



Ilustração: Andrea Beckett Trindade

Relato interpretativo do processo de avaliação institucional da Universidade Estadual Paulista (Unesp), com ênfase na metodologia do seu desenvolvimento. Mediante um trabalho coletivo numa rede de relações democráticas, a avaliação realizou-se por um processo valorativo das atividades relevantes às funções-fim da instituição, à vista de seus recursos e de seu contexto sociohistórico. Iniciada com a avaliação dos seus 207 departamentos agrupados segundo seus campos de pesquisa e ensino (Ciências Humanas, Biológicas e Exatas), a experiência deflagrou “uma atividade particular, contínua e cíclica, incorporando vários métodos e envolvendo várias fases e operações nos seus 15 campi e 24 unidades universitárias no período 1991-1994. As informações foram obtidas de indicadores selecionados pelos departamentos das unidades universitárias, tendo em vista objetivos e princípios previamente definidos. É em consonância com estes que se pode afirmar que a avaliação da Unesp contribuiu para o desenvolvimento de um processo de reflexão e debate favorável à construção de uma autoconsciência institucional e de uma identidade explícita, além de fornecer subsídios para a tomada de decisões que favoreçam a implementação de um projeto de universidade definido coletivamente.

Considerações sobre o conceito de avaliação institucional

O propósito deste artigo é fazer um relato interpretativo, um exercício de reflexão da experiência vivida no processo que a Universidade Estadual Paulista (Unesp) vem desenvolvendo com a sua avaliação institucional.

Dada a multiplicidade de fatos, idéias e formas de trabalho desencadeadas no decorrer do processo avaliatório, faz-se necessário balizá-los pela relevância e alcance que têm para descrever uma avaliação institucional que, como tal, perpassa toda a universidade, tendo por objeto de análise valorativa as suas funções-fim e por suporte os seus recursos financeiros, humanos, físicos, didáticos e administrativos. Para delimitar o campo desta abordagem nada melhor, a meu ver, que tomar a avaliação pelo significado que foi ganhando desde o delineamento do seu processo até a sua execução. Através de um trabalho coletivo envolvendo diferentes segmentos da universidade num processo de relações democráticas, a avaliação vem se realizando como *um processo descritivo-valorativo das atividades acadêmicas relevantes da instituição, propiciando-lhe a construção de sua autoconsciência e oferecendo-lhe subsídios para a tomada de decisões que levem ao aperfeiçoamento de seus programas e do desempenho de suas funções*.¹

O entendimento e a realização da avaliação como processo encontram ressonância em Stufflebeam (1971), que a define como “uma atividade particular, contínua e cíclica incorporando vários métodos e envolvendo um número de fases ou operações”.

Nessa linha de interpretação, distingue-se como primeira característica desse processo a sua natureza valorativa. A descrição da realidade traz no seu bojo o julgamento de valor, o que significa que nem todo dado pode ser tomado como indicador para uma descrição significativa da instituição num determinado tempo. Por essa razão o julgamento de valor implica a seletividade dos dados sejam eles ações, processos, programas, resultados, condições infra-estruturais, dentre outros.

O julgamento de valor é baseado em critérios estabelecidos previamente e que expressam padrões e expectativas conscientes e intencionalmente ordenados em

¹ As citações de autores tomadas para referendar teoricamente o conceito de avaliação aqui definido fazem parte do trabalho de David Nevo, “The Conceptualization of Educational Evaluation: an analytical review of the literature”, publicado na *Review of Educational Research*, v. 53, n. 1, p. 117-128, spring, 1983.

consonância com os objetivos da avaliação, o que permite aos avaliadores determinarem o valor relativo dos dados descritivos da instituição avaliada, tomada em sua totalidade.

Como segunda característica da avaliação está a sua capacidade de alimentar um processo de autoconsciência e de definição da identidade institucional.

Trata-se de um processo que leva aqueles que dele participam a uma leitura globalizadora da instituição pela relação que eles estabelecem entre seus objetivos e a produção acadêmica e o contexto institucional: sua história, seus condicionantes socioeconômicos e políticos e os recursos humanos, materiais, didático-científicos e financeiros de que dispõe.

Autoconsciência e identidade institucional se constroem na práxis acadêmica cotidiana. A avaliação, no entanto, abre um espaço, um tempo particular à reflexão, à discussão e ao debate dos participantes sobre o desempenho e a produção acadêmica e aponta caminhos para uma tomada de posição coerente com os fins e os meios da instituição, ao mesmo tempo em que realimenta a motivação para o engajamento nos projetos de seu aperfeiçoamento.

Finalmente, uma terceira característica da avaliação é o seu caráter instrumental que se concretiza pela realização de funções específicas vinculadas a objetivos também específicos. Na literatura e na prática da avaliação educacional, são bastante difundidas duas funções: 1) a *formativa* (Scriven, 1967, apud Nevo, 1983) também chamada de *proativa* (Stufflebeam, 1972, apud Nevo, 1983), usada para a tomada de decisões que levem ao aperfeiçoamento de um programa, de um processo, de um produto de uma instituição; 2) a *somativa* (Scriven, 1967, apud Nevo, 1983) ou *retroativa* (Stufflebeam, 1972, apud Nevo, 1983), que se presta à contabilidade da produção e dos resultados com vistas à seleção, classificação e atribuição de mérito.

A prioridade atribuída a uma ou outra dessas funções é que adjetiva a avaliação de formativa ou somativa. Via de regra, no entanto, elas não são mutuamente excluídas num processo avaliatório, podendo cada uma delas prevalecer em determinados momentos. Assim, por exemplo, na avaliação que tem por objeto primeiro o

produto das atividades acadêmicas, a descrição dos resultados costuma ter por trás uma escala de prioridades vinculada a critérios de valor, que por sua vez podem corresponder à concepção de instituição, às suas potencialidades, necessidades e expectativas, etc. Nesse caso, pode-se denominar o processo avaliatório de quantiquantitativo por ultrapassar uma função meramente contábil, classificatória e comprometida com o produto e por permitir a utilização desses resultados para tomadas de decisões visando seja ao incremento da produção, seja ao seu aperfeiçoamento.

Por sua vez, a avaliação formativa, ao priorizar as provisões de informações para subsidiar a tomada de decisões, prevê a intervenção no processo ativo da instituição com o propósito de aperfeiçoar seus programas, o desempenho qualitativo de suas atividades e, quando for o caso, até o incremento da sua produção. Com essa função formativa, a avaliação baliza seus dados com critérios de excelência alinhados com os objetivos da instituição e levando em consideração o seu contexto operacional (necessidades, oportunidades e potencialidades). Essas características levam-me a identificar a função formativa com a comumente denominada avaliação qualitativa. O exercício desta função, por sua vez, pode recorrer ao suporte de dados quantitativos sempre que estes venham contribuir para explicar a tomada de decisões. Nesse caso, pode-se chamar de qualiquantitativa esta avaliação.

Uma terceira função da avaliação, nem sempre tratada pela literatura ou posta em prática pelos avaliadores, é a função psicológica ou sociopolítica (Crombach, et al., 1980; House, 1974, apud Nevo, 1983; Patton, 1978, apud Nevo, 1983). Seu desempenho faz crescer a autoconsciência institucional a respeito da especificidade de suas ações e das prioridades a serem definidas em face das demandas sociopolíticas, bem como estimular comportamentos individuais e relações interpessoais identificados com os propósitos e programas da instituição. A meu ver, esta função pode se compor com a função formativa facilitando-a à medida que atua junto aos sujeitos da avaliação que são os membros ativos da instituição e co-responsáveis pelo seu aperfeiçoamento.

Não obstante o processo avaliatório poder ser conduzido com o desempenho

conjugado das três funções acima descritas, a ele pode, em contrapartida, ser atribuída, ainda, uma função administrativa (Dornbush, Scott, 1975, apud Nevo, 1983). Essa função recebe uma conotação impopular quando usada para o exercício da autoridade de quem avalia sobre os avaliados. Via de regra, a prática dessa avaliação fica a cargo de quem ocupa posto de chefia ou direção, dispensando a participação dos demais membros da instituição. Essa impopularidade recrudescer quando essa avaliação leva à premiação ou à punição.

Feita essa interpretação conceitual e funcional da avaliação, retomo a experiência em curso na Unesp. Como um processo contínuo e cíclico ela se faz pela passagem por diferentes fases que vão incorporando informações, métodos e estratégias que conjugam as funções somativa, formativa e psicológica ou sociopolítica da avaliação. No presente momento, são objeto de descrição valorativa os indicadores da produção acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão. A escolha desses indicadores foi feita, no entanto, num trabalho coletivo, tomando por parâmetro os critérios de relevância afinados com a natureza e os objetivos da instituição e aqueles da própria avaliação que define como seu “objeto fundamental a construção de uma autoconsciência institucional e de uma identidade explícita”. Para o alcance desse objetivo, a avaliação deve contribuir com vistas a “instaurar um processo de reflexão” e debate sobre as informações e os resultados dela decorrentes, que propiciem o delineamento da universidade que se quer e que ofereçam subsídios à tomada de decisões para a implementação de projetos que façam dessa universidade visualizada e desejada uma realidade concreta. Portanto, embora o processo avaliatório da Unesp tenha tomado como ponto de partida a coleta de informações sobre a produção acadêmica, o seu ponto de chegada é, com elas, subsidiar tomadas de decisões que levem ao aperfeiçoamento da instituição, o que confere à avaliação também a função formativa. O caminhar de um ponto a outro é feito pelo exercício da reflexão, do debate, do engajamento individual num trabalho coletivo, numa trama de relações que envolve toda a universidade. A reflexão e o debate é que levam à sinalização de no-

vos caminhos. Sem eles não se vai a lugar algum, ou se deixa lugar para o autoritarismo.

Dado o seu caráter contínuo e cumulativo, fechado esse ciclo, tomar-se-á a qualidade do desempenho acadêmico como objeto da descrição valorativa. Aqui também o processo incorporará dados quantitativos sempre que necessários para contextualizar e/ou explicar as informações que se pautarão pelos mesmos critérios e objetivos já aqui registrados.

Essa opção por trabalhar articuladamente as funções somativa e formativa na avaliação institucional da Unesp encontra respaldo teórico em proposições de cientistas sociais, quando abordam a questão da quantidade-qualidade na área da metodologia científica. Ilustrando com algumas referências tomo, de início, uma citação de Michel Thiollent sobre a questão do reducionismo em sua síntese da diversidade de abordagens metodológicas das ciências sociais:

...não podemos resumir numa oposição qualitativo *versus* quantitativo (...) podemos distinguir uma pluralidade de enfoques que dão privilégio quer aos aspectos qualitativos, quer aos quantitativos. Do ponto de vista do ideal geral da ciência, pensamos que uma articulação dos dois tipos de aspectos é mais satisfatória. Mas, dependendo do assunto e da abrangência da observação, certas pesquisas são principalmente qualitativas ou principalmente quantitativas (Thiollent, 1984, apud Oliveira, 1996, p. 46).

Numa concepção dialética da história, assim se manifesta Gramsci (1966, p. 50):

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é racionalmente um contra-senso...

Nessa mesma linha, em trabalho recente, Santos Filho (1995, p. 51) trata as dimensões quantitativas e qualitativas como inter-relacionadas, como se lê na afirmação seguinte:

... a evidência quantitativa, mesmo nas ciências naturais, não pode ser interpretada independentemente das considerações qualitativas extra-observação e extrateoria. Em síntese os métodos quan-

titativos e qualitativos não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem em contradições epistemológicas.

Voltando da teoria à prática, tomo como objeto de análise as fases do processo avaliatório da Unesp.

As fases do processo avaliatório

O delineamento do processo de avaliação

A Unesp começou a delinear o seu processo de avaliação institucional ora em curso a partir de 1989, quando o então presidente da Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), professor Antonio Cesar Perri de Carvalho, pelo Ofício-Circular nº 39/89, constitui uma comissão para, com a participação de todas as unidades universitárias, elaborar a definição de critérios e os rumos dessa avaliação.

A década de 80 caracterizou-se como um período de pressões da sociedade sobre a produção e desempenho das universidades públicas em face das demandas sociais, crescendo-se a esse reclamo a crise financeira na qual elas se encontravam e em que, aliás, continuam mergulhadas. Nessas circunstâncias, a Unesp se alinha a outras universidades que têm assumido a avaliação institucional como uma via que leva ao conhecimento objetivo e sistemático da sua produção e da qualidade do seu desempenho em face das suas funções específicas. Nessa concepção, a avaliação se faz necessária para tomadas de decisões que impliquem, quando for o caso, a revisão dessas funções e mudanças seja na sua estrutura administrativa, nos seus objetivos, conteúdos e métodos científico-pedagógicos, seja em suas relações com a sociedade cujas demandas cumulativas são cada vez mais complexas e variadas, e até então alheias à universidade, colocando em questão a sua identidade.

A Unesp é a mais nova das três universidades públicas do Estado de São Paulo. Possui 23 anos e nestas duas décadas vem se consolidando como a “universidade de todo o Estado de São Paulo” com seus 15 *campi* e 24 unidades universitárias por eles estendidos.

Como universidade constituída por muitos *campi* e criada pela reunião de escolas e faculdades até então funcionando como institutos isolados, a Unesp instaurou uma estrutura pedagógica, científica e administrativa que vem sustentando as redes de relações que buscam garantir ao mesmo tempo a pluralidade pelas diferenças e diversidade de seus *campi* e a unidade pela convergência das funções para fins comuns.

Cabe aqui tomar um pensamento de Habermas sobre as universidades modernas:

As universidades modernas incorporam funções múltiplas e convergentes (...) assumidas por diferentes grupos de pessoas em diferentes lugares institucionais e com diversos pesos relativos. A consciência corporativa dilui-se assim na consciência intersubjetivamente partilhada de que uns fazem coisas diferentes dos outros, mas que, todos juntos, fazendo de uma ou outra forma trabalho científico, preenchem, não uma função, mas um feixe de funções convergentes (Habermas, 1987, apud Dias Sobrinho, 1995, p. 16).

Se na concepção de Habermas as funções múltiplas e divergentes caracterizam as universidades modernas independentemente do arranjo espacial em que se situam, no caso da Unesp essas funções ganham uma dinâmica própria, em razão mesmo do arranjo espacial dos seus *campi* em diferentes cidades, marcando a sua presença em todas as regiões do Estado de São Paulo e com elas interagindo, em condições específicas de produção da pesquisa, da transmissão do conhecimento e dos serviços à comunidade.

Sendo uma instituição social e historicamente situada, a Unesp, como toda universidade consciente de suas funções específicas, não é uma realidade pronta e acabada, mas sim em permanente processo de construção que é engendrado pelas redes de relações no interior das unidades e destas entre si, numa busca de respostas às pressões advindas das transformações da sociedade contemporânea. É nessa direção que apontam as proposições de Maria Encarnação B. Spósito (1996) em “Novas Formas de Atuação” numa sociedade que vive hoje um intenso processo de globalização da economia e mudanças

nas relações sociais e valores culturais. No seu artigo, a autora vincula a diversidade e a convergência de funções da Unesp, bem como seu arranjo territorial, como condições privilegiadas para a sua atuação em projetos, de iniciativa pública ou privada, que atendam às demandas das cidades e regiões onde estão localizados os seus *campi*.

Ao deflagrar em 1989 a sua avaliação institucional, a Unesp envolveu todos os seus *campi* com suas diferentes unidades universitárias num processo de participação democrática crescente que, coordenado pelo Cepe, iniciou-se com reuniões, discussões e debates no interior dos departamentos e pareceres no nível das congregações.

Por tratar-se da primeira vez que as unidades eram chamadas a pensar, discutir e propor a sua auto-avaliação, esse primeiro momento do processo foi vivido em níveis diferentes de participação pelos *campi*, mesmo porque não havia consenso sobre a necessidade da avaliação e, pode-se dizer, havia até mesmo um certo temor sobre as possíveis conseqüências de caráter meritocrático e punitivo que poderiam dela resultar. Alimentando ainda esse clima, poderiam estar algumas interpretações, evidentemente não generalizáveis, apoiadas numa certa concepção de autonomia universitária não sujeita ao julgamento do seu desempenho pela sociedade que a mantém.

Evidentemente, é natural essa pluralidade de comportamentos que se manifestam na trama de relações complexas e marcadas por diferentes entendimentos e práticas da vida acadêmica. No entanto, são essas mesmas diferenças que explicam as contribuições legítimas e significativas para a definição dos princípios e objetivos norteadores da avaliação, bem como das estratégias e condições de sua realização.

Com esses subsídios, o Cepe deliberou que, no conjunto, o processo avaliatório deveria envolver todos os segmentos docentes, técnicos e administrativos, tomando-se, contudo, o departamento, célula básica das unidades universitárias, como ponto de partida da avaliação. De julho a novembro de 1992, com uma comissão formada no interior do Cepe, foram discutidos os princípios e objetivos norteadores do processo avaliatório e definidos, a título de sondagem, 49

indicadores referentes às atividades acadêmicas com seus respectivos pesos. Foram ainda testados dois modelos estatísticos para o tratamento dos dados após a sua coleta.

O primeiro – Análise de Dependência, criado pelo professor José Antonio Cordeiro, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, permite comparar os departamentos de uma mesma área de conhecimento, no que eles se diferenciam e analisar as atividades predominantes em cada departamento, e de uma forma global as de uma área de conhecimento.

O segundo – Modelo Hierárquico Dinâmico, de autoria do professor Anibal Sant'Anna, da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, compara a força de trabalho docente com a sua produção acadêmica. Os resultados mostram se o departamento tem uma produção compatível, superior ou inferior à prevista e à sua força de trabalho, num dado período.

Como designa o seu próprio nome, esse modelo atende ao propósito da avaliação institucional da Unesp, qual seja, o da construção contínua e permanente do seu processo, o qual se aperfeiçoa à medida que acumula informação confiável, que novas medidas e novos indicadores relevantes são por ele incorporados ou outros menos significativos são revistos.

Com esse propósito, avaliação e meta-avaliação caminham juntas numa relação em que a segunda oferece elementos para que a primeira alcance progressivamente os seus objetivos.

Com esses elementos e, por escolha da Cepe, um projeto-piloto da avaliação foi aplicado na Faculdade de Ciências e Tecnologia do *campus* de Presidente Prudente e no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do *campus* de São José do Rio Preto, ambas as unidades com departamentos nas três áreas do conhecimento: Exatas, Humanas e Biológicas.

Aos blocos de indicadores referentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão nessas áreas, foram determinados, respectivamente, os pesos 40, 20 e 20.

Os resultados dessa aplicação piloto mostraram a necessidade da ampliação do número de indicadores, bem como a revisão dos pesos a eles atribuídos, considerando-se as respectivas áreas de conheci-

mento. Quanto aos modelos estatísticos experimentados, ambos foram aprovados pelo Cepe no final de 1992 e passaram a compor o sistema metodológico da avaliação da Unesp em sua formalização.

A formalização do projeto de avaliação

Essa formalização se iniciou com um conjunto de ações deliberativas do Cepe das quais resultaram os objetivos e os princípios gerais da avaliação.

Os objetivos da avaliação

O processo de avaliação acadêmica teve por objetivo fundamental a construção de uma autoconsciência institucional e de uma identidade explícita. Para isso, deverá:

1) contribuir para instaurar um processo de reflexão e debate, que conduza ao delineamento de um projeto de universidade;

2) fornecer subsídios para a tomada de decisões que favoreçam a implementação do projeto de universidade definido;

3) considerar a produção da universidade em suas funções básicas (ensino, pesquisa e extensão), bem como as condições infra-estruturais que condicionam a realização dessas funções, ou seja:

a) os processos que levem à criação, preservação, organização e transmissão do saber e da cultura, através do ensino e da pesquisa;

b) o processo de formação de recursos humanos para o exercício das atividades para as quais são oferecidas habilitações e outorgados diplomas, bem como os recursos humanos preparados em seus diferentes cursos, considerando simultaneamente os fatores intervenientes, os processos, os resultados e os impactos;

c) as necessidades da comunicação entre universidade e sociedade associadamente às atividades acadêmicas que permitem contribuir com a prestação de serviços à comunidade;

d) o desempenho do pessoal técnico-científico, quer individualmente quer coletivamente, no contexto de departamentos, institutos, unidades auxiliares, centros interdepartamentais, museus e outros;

e) as condições de trabalho do pessoal docente e dos administradores (reitoria, diretores de unidades, chefes de departamentos, coordenadores de cursos), em face das ações esperadas desses diferentes agentes, tendo em vista os diferentes papéis da universidade.

Os princípios gerais da avaliação

Para atingir seus objetivos fundamentais, o processo avaliatório deveria ser operacionalizado em caráter permanente, através de comissão especial, devendo ter como parâmetros os princípios gerais seguintes:

1) Universalidade – Envolvimento de todos os departamentos, unidades universitárias, unidades auxiliares, centros interunidades, museus, conselhos de curso, docentes, pesquisadores e administradores (chefes de departamentos, diretores, coordenadores, pró-reitores, reitor e vice-reitor).

2) Totalidade – Envolvimento de todas as atividades da universidade, isto é, de ensino, pesquisa, extensão e serviço e inclusive, de maneira adequada, as administrativas. Também o próprio processo avaliatório deveria ser permanentemente avaliado e aperfeiçoado, considerando-se seu objetivo principal: produzir melhorias para o futuro.

3) Igualdade – Os aspectos básicos que devem servir para a avaliação integral da universidade. Assim, por exemplo, o ensino deveria ser avaliado como produto da ação docente, do departamento e da unidade e não apenas através do trabalho do professor.

4) Especificidade – Consideração das particularidades dos diferentes cursos, departamentos e atividades docentes, em acréscimo aos aspectos básicos que serão necessariamente avaliados. Não se pode avaliar a diversidade de maneira uniforme, mas é preciso considerar também que a diversidade não pode se converter em símbolo do único.

5) Periodicidade – Definição dos espaçamentos temporais ajustados aos diferentes segmentos, atividades e unidades da universidade.

6) Racionalidade – Não-multiplicação de procedimentos idênticos para os mesmos fins, considerando todos os docentes e pesquisadores, bem como os departamentos, como instâncias fundamentais que

são do processo avaliatório que com eles e neles deveria ter início.

7) Transparência – Identificação precisa e objetiva do processo avaliatório, especialmente quanto aos níveis de participação de todos os envolvidos, no que concerne aos componentes da avaliação e aos resultados dela esperados.

8) Integração – Consideração de que há um mínimo que deve ser produzido, bem como um máximo que pode ser alcançado, e tendo em vista o princípio da especificidade, valorizar os processos compensatórios nos quais, dentro de determinados limites, as atividades desenvolvidas numa categoria poderiam complementar outras, em outras categorias. A universidade deveria reconhecer que no contexto de suas funções básicas, docentes, departamentos e unidades poderiam apresentar salutar variação quanto ao envolvimento com cada uma delas.

9) Retribuição – Consideração da diversidade de retornos que os processos avaliatórios poderiam e deveriam gerar, tanto para docentes quanto para departamentos e unidades, tais como a locação de recursos e aprovação de projetos.

10) Cumulatividade – A acumulação progressiva de todas as modalidades de trabalhos acadêmicos relativos aos docentes, pesquisadores, departamentos e unidades, de tal sorte que a avaliação seja traduzida num processo contínuo e não apenas em episódios e momentos. Cada docente, departamento e unidade deveriam ser encarados e avaliados mediante sua história de trabalho e não pontualmente.

A constituição do Grupo de Trabalho de Avaliação Acadêmica (GTAA)

O GTAA foi constituído em 18/2/1993 pelo Despacho nº 45/93 – Cepe/SG com três conselheiros do Cepe representando as áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas, dois especialistas em avaliação, três em estatística e um em processamento de dados.

A definição de indicadores de produção acadêmica

Foi feita pelo Cepe em 31/3/1993. Totalizando o número de 110, esses indicadores compunham seis blocos que, à ex-

ceção do primeiro, integravam atividades acadêmicas, assim distribuídas:

- 1) Caracterização do departamento – 10 indicadores;
- 2) Atividades de formação – 12;
- 3) Atividades de ensino – 32;
- 4) Atividades de pesquisa – 25;
- 5) Atividades de extensão e serviços – 14;
- 6) Atividades acadêmico-administrativas – 17.

A ponderação para cada bloco de indicadores, à exceção dos do agrupamento Saúde (área de Ciências Biológicas), ficou assim determinada: Blocos 3 e 4 – 30%; Bloco 5 – 20%; Bloco 2 – 15%; Grupo 6 – 5%. Os departamentos enquadrados no agrupamento Saúde tiveram a seguinte ponderação: Blocos 3, 4 e 5 – 26,7%; Bloco 2 – 0%; Bloco 6 – 5%.

A seleção dos indicadores e a sua ponderação

Dos 110 indicadores aprovados pelo Cepe, o GTAA selecionou 48 pertencentes aos seis blocos acima, como objeto de análise na primeira fase de implantação do processo avaliatório, que cobriria os anos de 1991 e 1992. A relevância de cada um desses indicadores foi definida pela ordem de prioridade a ele atribuída, variando de 1 a 3, e pelo peso, que variou de 1 a 10. Essa atribuição de valores resultou de uma ampla discussão, envolvendo todos os membros do GTAA e tomando como referência as três áreas de conhecimento ali representadas. A ponderação final resultou da média ponderada dos pesos conferidos individualizadamente pelos membros. Em maio de 1993, o GTAA apresentou esse trabalho ao Cepe, que o discutiu e o aprovou.

A avaliação nos departamentos

Os indicadores foram organizados em uma planilha, reproduzida a seguir, a ser preenchida em cada departamento com informações numéricas a eles correspondentes.

AVALIAÇÃO ACADÊMICA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	CAMPUS	UNIDADE UNIVERSITÁRIA	ANO
	DEPARTAMENTO		CÓDIGO
1. IDENTIFICAÇÃO DO DEPARTAMENTO			
1.1. Percentual de pós-graduados			V11
1.2. Percentual de tempo parcial			V12
1.3. Percentual de afastados			V13
1.4. Número de técnicas especializadas			V14
1.5. Número de bolsas de pesquisa do CNPq			V15
1.6. Número de docentes com bolsas do PICD			V16
1.7. Número de prêmios de professores			V17
1.8. Tempo de existência do departamento (meses)			V18
1.9. Número de cursos atendidos pelo departamento			V19
1.10. Folha de pagamento/docentes (Cr\$ mil)			V110
2. ATIVIDADES RELATIVAS À FORMAÇÃO			
2.1. Número de dissertações de mestrado defendidas			V21
2.2. Número de teses de doutorado defendidas			V22
2.3. Número de concursos de livre-docência			V23
2.4. Número de concursos para assistente			V24
2.5. Número de concursos para titular			V25
3. ATIVIDADES DE PESQUISA			
3.1. Número de livros e capítulos publicados			V31
3.2. Número de artigos em revistas internacionais			V32
3.3. Número de outras publicações			V33
3.4. Eventos organizados ou promovidos			V34
3.5. Comunicações em congressos			V35
3.6. Gravações e obras de arte			V36
3.7. Enumere grupos de pesquisa sob responsabilidade do departamento			V310
4. ATIVIDADES DE ENSINO			
4.1. Número de disciplinas de graduação			V41
4.2. Número médio de turmas por disciplina/graduação			V42
4.3. Carga horária/graduação			V43
4.4. Número médio de alunos por turma/graduação			V44
4.5. Número de disciplinas da pós-graduação			V45
4.6. Número médio de turmas por disciplina/pós-graduação			V46
4.7. Carga horária/pós-graduação			V47
4.8. Número médio de alunos por turma/pós-graduação			V48
4.9. Número de cursos de extensão			V49
4.10. Número de cursos de extensão			V50
4.11. Número de cursos de especialização			V411
4.12. Número de cursos de residência			V412
4.13. Número de professores na pós-graduação			V413
4.14. Conceito CAPES dos cursos de pós-graduação			V414
5. ATIVIDADES DE EXTENSÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE			EXTER. ACAD.
5.1. Número de cursos de extensão cultural			V51
5.2. Número de cursos de atualização			V52
5.3. Número de consultorias e assessorias			V53
5.4. Eventos organizados para a comunidade			V54
5.5. Museus e similares para a comunidade			V55
5.6. Projetos-Parceria			V34
6. ATIVIDADES ACADÊMICO-ADMINISTRATIVAS			
6.1. Número de diretores			V61
6.2. Número de supervisores de unidades auxiliares			V62
6.3. Número de coordenadores de curso			V63
6.4. Número de coordenadores de grupos de pesquisa			V64
6.5. Número de participantes nos órgãos colegiados da administração central			V65
6.6. Número de docentes na função de assessor junto à administração superior			V66

As planilhas foram encaminhadas pelo presidente do Cepe aos departamentos via diretores das unidades, em 9/3/93. Para facilitar o seu preenchimento e ao mesmo tempo assegurar precisão e confiabilidade aos dados informativos, as planilhas foram acompanhadas de um manual de instruções detalhadas sobre o seu preenchimento e de cópias de informações já disponíveis na secretaria-geral da Unesp, acrescidas, no entanto, da observação “sujeito à revisão crítica”.

Um ofício-circular acompanhou esse último material, enfatizando a importância da revisão e correção daquelas informações, quando fosse o caso, e encarecendo a urgência na devolução da planilha preenchida pelo departamento.

Essa fase foi bastante complicada para os departamentos que, não obstante contarem com as cópias de seus relatórios anuais de 1991 e 1992, as informações neles disponíveis eram, algumas vezes, insuficientes ou imprecisas para um rigoroso atendimento ao solicitado nos indicadores da planilha. Somaram-se a esse problema dois outros pertinentes ao próprio preenchimento: um pela forma de redação das instruções, que suscitou muitas dúvidas sobre “o que” e “como” informar certos indicadores, e outro pertinente ao não-atendimento do disposto naquelas instruções. Parte desses problemas foi resolvida pelo contato telefônico dos departamentos com o GTAA e vice-versa, e parte pela devolução de planilhas pelo GTAA aos departamentos para correções mais demoradas. Mesmo com uma terceira consulta aos departamentos, persistiram dúvidas e incorreções, fazendo os dados pouco confiáveis numa análise mais rigorosa. Em razão desses fatos, o GTAA agrupou alguns indicadores e atribuiu novas ponderações a outros. Com a devolução de 194 planilhas referentes ao ano de 1991 e 197 ao de 1992, correspondendo à quase totalidade das que foram enviadas, o GTAA, discutindo a natureza das atividades dos diferentes departamentos e atendendo ao pedido de auto-enquadramento dos mesmos pelo seus membros, realocou-os em quatro áreas de conhecimento, como é mostrado abaixo:

O tratamento das informações constantes das planilhas foi feito pelos dois modelos estatísticos rapidamente apresentados na fase do delineamento do processo de avaliação: Análise de Dependência (Anadepe) e Modelo Hierárquico Dinâmico. Da aplicação de ambos, bem como do trabalho do GTAA na condução do processo avaliatório nas suas fases de formalização e de execução, chegou-se às constatações e apontamentos que fazem parte do *Relatório Final* encaminhado pelo grupo de trabalho ao Cepe, em fevereiro de 1994.

Resultados e apontamentos para o aperfeiçoamento da avaliação

Na impossibilidade de trazer para este texto todas as interpretações dos resultados obtidos com a metodologia aplicada no transcorrer do processo avaliatório, tomo como objeto de consideração algumas das constatações que foram destacadas pelo GTAA. Elas dizem respeito à produção acadêmica, de um lado, e, de outro, às condições da própria avaliação e aos apontamentos para o seu aperfeiçoamento.

O modelo de Análise e Dependência dá destaque a duas constatações resultantes da análise estatística. A primeira diz respeito à capacitação de recursos humanos.

Houve avanço na Unesp em termos de capacitação docente e carreira acadêmica, com o crescimento do número de titulados em todas as áreas. Colocam-se à frente os departamentos da área de Ciências Biológicas, seguida pelas áreas de Ciências Exatas, Ciências Agrárias e Saúde. Embora com média menor, também houve crescimento na área de Ciências Humanas. Esta, por sua vez, apresentou, junto com a área de Ciências Exatas, crescimento maior que as demais na titulação de mestrado.

Essa evolução observada pode, no entanto, ser interpretada como uma passagem de mestres a doutores, reforçando

Área	1991	1992
Ciências Agrárias e da Saúde	59	59
Ciências Biológicas	34	35
Ciências Humanas	57	59
Ciências Exatas	45	45
Total	195	198

essa evolução de um ano para o outro. Sobre essa ordenação dos resultados sugeriu-se ao Cepe a reflexão sobre uma política e medidas a serem adotadas para atender à especificidade da formação e titulação dos docentes na área das Ciências Humanas.

A segunda constatação refere-se ao ensino de graduação e pós-graduação.

Fica clara a existência de duas tendências relativas às atividades de ensino e de pesquisa e que estão presentes nas quatro áreas que agrupam os departamentos: uma voltada à formação de profissionais para o mercado de trabalho e de docentes para o ensino de 1º e 2º graus e para a extensão e serviços à comunidade; outra, voltada à pós-graduação e pesquisa.

Em face dessa constatação, cabe aos departamentos e ao Cepe questionar se esta dicotomia, que pode dividir a Unesp em “duas universidades”, corresponde ao futuro que se quer construir desde hoje para ela. Esse tipo de indagação deve suscitar naqueles que atuam no ensino, na pesquisa e no órgão central que delibera sobre políticas para esses dois tipos de atividades, a reflexão, a discussão e a elaboração de políticas que direcionem o exercício do ensino na graduação e na pós-graduação conjugados à pesquisa para os rumos que se quer para a Unesp.

O modelo Hierárquico Dinâmico, por sua vez, também aponta para dois tipos de constatação de natureza diversa:

A primeira traduz-se na produção acadêmica pequena ou grande dos departamentos, resultante do desempenho das funções de ensino, pesquisa e extensão, quando relacionada à disponibilidade de recursos docentes.

A segunda põe em evidência limitações para análise dos resultados do ajustamento do modelo nesses dois primeiros anos, dentre as quais se destacam: a escolha das variáveis e as incorreções nos dados.

No primeiro caso, sugere-se a revisão da lista dos indicadores, sua ponderação, fazendo nela a inclusão de “medidas da qualidade do ensino, taxas de evasão e reprovação, a variância das notas e indicadores da satisfação ou insatisfação do corpo discente com o ensino de cada disciplina” (Universidade Estadual de São Paulo, 1993, p. 55). No que diz respeito à pesquisa e à extensão, a relevância científica e o alcance social da produção dos

departamentos também devem ser objeto de avaliação.

Nesse sentido, a título de sugestão, o GTAA anexou ao *Relatório Final* uma primeira lista de itens relativos ao desempenho do ensino da pesquisa e extensão que, num momento posterior, podem ser analisados pelos departamentos como ponto de partida para a elaboração de uma proposta de avaliação qualitativa.

As incorreções nos dados, por sua vez, revelam as limitações dos mecanismos de sua coleta, como, por exemplo, os erros de cálculo e variações de critério que resultaram na perda de confiabilidade de indicadores importantes.

Em termos de apontamentos para o aperfeiçoamento dos modelos estatísticos, o GTAA é enfático quando afirma que “... não obstante o sistema de coleta e tratamento de dados empregado nesta fase inicial tenha se mostrado capaz de lidar com o volume de dados gerado por uma extensa lista de variáveis, para que o sistema de avaliação produza seus melhores resultados, a longo prazo, deve ser melhor estruturado”. Isso pode ser obtido com relativa facilidade através de maior automação dos mecanismos de coleta e



crítica dos dados, integração com outros sistemas de informação sobre produção acadêmica já consolidados e a implantação de uma estrutura permanente de tratamento da documentação.

Fechando o relatório dessa primeira avaliação, o GTAA reafirma que a divulgação dos seus resultados não objetiva “sustentar qualquer posição final mas, pelo contrário, suscitar maior discussão dos procedimentos pelos quais se deve aperfeiçoar o processo de avaliação”.

A avaliação institucional da Unesp como processo contínuo e cumulativo: o período de 1991 a 1994

A evolução do processo avaliatório da Unesp

Orientada pelos mesmos objetivos e princípios gerais formalizados em 1992, na fase do planejamento do processo, a abertura de um novo ciclo avaliatório ocorreu em março de 1995.

Como processo em construção contínua, esse novo ciclo se delineou, levando em conta as indicações e recomendações registradas no relatório do período 1991-1992, buscando o aperfeiçoamento da avaliação seja pela confirmação, seja pela reformulação ou mudança de seus indicadores, seu método e suas estratégias.

O período considerado para a coleta de dados do novo ciclo cobriu os anos de 1991, 1992, 1993 e 1994, atendendo ao princípio da cumulatividade progressiva dos resultados das atividades acadêmicas.

É essa cumulatividade que permite, através de ajustamento estatístico do Modelo Hierárquico Dinâmico, chegar-se à “geração de padrões objetivos de comparação” intradepartamento em cima dos “coeficientes de produção dos grandes agregados de ensino, pesquisa e extensão (...) estimados para o próprio departamento a partir dos anos anteriores” (Sant’Anna, 1996, p. 1-3).

Respeitando o princípio da especificidade de cada departamento e de suas atividades acadêmicas, o modelo não intenciona a comparação interdepartamental para classificá-los em termos de melhor ou pior, mais eficiente ou menos eficiente, como poderia ocorrer numa avaliação meramente somatória com inten-

ções meritocráticas. É, portanto, a evolução de cada departamento que o processo avaliatório quer captar e descrever.

De outra parte, é verdade que a configuração gráfica dos resultados das diferentes áreas de conhecimento no *Relatório Final* poderá induzir a uma leitura comparativa interdepartamental. Há que se reconhecer, no entanto, a importância dessa ampla visão do desempenho e da produtividade acadêmica dos departamentos, pois é por eles que se apreende o estado atual da universidade como um todo, no que diz respeito às suas funções-fim. É também pelos departamentos que, tomando-se cada um na sua dinâmica própria ou visualizando-os no conjunto de suas ações e nas suas tendências, vai sendo construída a autoconsciência institucional necessária à explicitação da identidade da Unesp.

A análise do ajustamento estatístico permitirá, também, que se tomem como objeto de estudo alguns departamentos com desempenho discrepante, quando comparado com a sua *performance* anterior e com os coeficientes técnicos de que dispõem para previsão de produtividade. O objetivo deste estudo vai além dessa constatação da dinâmica dos resultados por apontar aspectos qualitativos do desempenho que devem ser considerados e por buscar nesses departamentos sugestões de medidas para o aprimoramento ou a melhoria do desempenho com reflexos qualitativos nos resultados.

É essa, também, a função do modelo estatístico da Análise de Dependência, quando põe em evidência semelhanças e diferenças entre departamentos, revelando tendências que vão se definindo pelas atividades predominantes em cada um deles ou nas áreas de conhecimento.

O propósito desse modelo, como o do Modelo Hierárquico Dinâmico, é oferecer informações que possam suscitar no interior dos departamentos a reflexão e o debate, que resultem no aprofundamento do autoconhecimento para a elaboração de estratégias ou planos que aprimorem ou melhorem a instituição Unesp no cumprimento de sua função social.

Em razão da sintonia dos propósitos e princípios que orientam os dois modelos, com os objetivos e princípios da avaliação em processo e pelos primeiros resultados obtidos pela sua aplicação nos anos de 1991 e 1992, o Cepe manteve o mesmo sistema metodológico para a ava-

liação institucional no período que incorpora os anos de 1993 e 1994.

Essa decisão, no entanto, não implicou o fechamento desse sistema à adoção de outros procedimentos a serem utilizados na análise dos dados, com o propósito de explicitar e realçar a interface quantidade-qualidade da produção acadêmica.

Caminhando nessa direção, o sistema metodológico incluiu um tratamento estatístico complementar, a Análise de Frequência, para uma interpretação quali-quantitativa de alguns indicadores das funções de ensino, pesquisa e extensão, aos quais foi atribuída prioridade (P_1) pelos departamentos.

O resultado desse tratamento estatístico indicou a relação maior ou menor entre os indicadores mais valorizados pelos departamentos e a frequência com que eles aparecem na sua produção acadêmica. Tomem-se como exemplos as publicações. O que prevalece: aquelas feitas em periódicos com *referees* (P_1) ou artigos publicados em revistas não indexadas ou não especializadas (P_2) ou ainda a publicação de notas e resenhas (P_3)?

A leitura dos gráficos que mostram esse tipo de relação levará, certamente, os departamentos a uma interpretação crítica e, por conseqüência, a uma tomada de posição em relação a desempenhos futuros.

A comissão permanente de avaliação acadêmica

A substituição do GTAA, de caráter temporário, pela Comissão Permanente de Avaliação Acadêmica (CPAA), ao mesmo tempo em que atende à recomendação do *Relatório Final* do período 1991-1992, atesta o estágio de consolidação da avaliação institucional da Unesp como processo permanente e contínuo.

A criação dessa comissão se deu conforme deliberação do C.O. em 15/12/94 e pela Portaria nº 41 de 20/2/95 do reitor da Unesp. Sob a presidência do vice-reitor, professor doutor Antonio Manoel dos Santos Silva, a comissão foi integrada por: três docentes representantes da Comissão Central de Pós-Graduação (CCPG), Comissão Central de Graduação (CCG) e Comissão Central de Extensão Universitária (CCEU), um docente representante titular e um suplente de cada uma das áreas de conhecimento, definidas agora em número de oito, como

desdobramento das Ciências Exatas, Biológicas e Humanas; três representantes discentes titulares e seus suplentes para cada uma dessas três grandes áreas; dois consultores especialistas em avaliação, dois consultores externos em estatística e um especialista em processamento de dados. A comissão passou a contar com um grupo de apoio da reitoria, constituído por uma assessora da presidência, uma secretária e uma representante de cada Pró-Reitoria: de Graduação, de Pós-Graduação e de Extensão.

Por essa composição, vê-se que o Cepe ampliou o espaço de participação democrática na condução do processo avaliatório, fazendo da CPAA um núcleo representativo da diversidade do trabalho acadêmico e capaz de entender e atender à complexidade de relações que ela engendra no interior das unidades, e destas com os órgãos centrais da Unesp. Em relação a estes últimos, a CPAA mantém contato com as Pró-Reitorias de Graduação, de Pós-Graduação e Pesquisa e de Extensão, buscando a sintonia entre os trabalhos de avaliação e as políticas de ação desses órgãos. Vinculada ao Cepe, o CPAA tem a função de conduzir o processo avaliatório em todas as suas fases, desde a preparatória até a elaboração do relatório final, passando pela execução e pelo tratamento dos dados, num processo de comunicação permanente com os departamentos objeto da avaliação. Embora atuando sem função deliberativa, a CPAA constitui-se o canal formal para fazer chegar ao Cepe sugestões e recomendações para o aperfeiçoamento do processo avaliatório, bem como relatar-lhe os resultados com indicações que suscitem a reflexão e subsidiem a tomada de decisões sobre políticas ou projetos para o aperfeiçoamento da universidade.

A revisão dos indicadores: o Encontro de Ibitinga

Uma das recomendações do *Relatório Final da Avaliação* do período 1991-1992 dizia respeito à necessária revisão dos 110 indicadores de produtividade acadêmica aprovados anteriormente pelo Cepe, de modo a adequá-los mais estreitamente às especificidades das áreas de conhecimento.

Sob a coordenação do CPAA, essa revisão foi feita pelos chefes dos departamen-

tos e representantes discentes reunidos, segundo a área de conhecimento que integravam, em encontros realizados na Pousada Ibitinga, da Cesp, nas seguintes datas: 25 e 26/4/95 – Ciências Humanas;² Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes; 27 e 28/4/95 – Ciências Exatas e da Terra, Engenharias; 3 e 4/5/95 – Ciências Biológicas Básicas, Ciências Agrárias e Veterinárias, Ciências da Saúde.

Participaram desses encontros aproximadamente 194 departamentos, do total de 207 existentes.

Com o Encontro de Ibitinga (como ficou conhecido), a avaliação institucional da Unesp abriu-se à participação mais direta dos departamentos pela presença de seus chefes e alunos, tendo por trás suas respectivas unidades, permitindo, assim, que o clima social do processo avaliatório atingisse a sua plenitude democrática.

Se na avaliação realizada no período de 1991-1992 a participação dos departamentos, na maioria das vezes, se fez pelo envio, via malote, de documentos com propostas e sugestões para a definição dos indicadores, agora esses departamentos, pelas pessoas de seus chefes e alunos, se reuniam para revê-los e, à viva voz, discutir a sua pertinência às respectivas áreas e o valor relativo de cada um deles.

O documento básico, objeto de análise pelos grupos, trazia a lista dos 110 indicadores precedida de uma breve descrição do processo avaliatório em curso, de seus princípios e objetivos e de seu sistema metodológico. A orientação passada pela CPAA deixava a critério de cada área:

1) A introdução de novos indicadores relevantes, a eliminação de indicadores considerados não relevantes, a alteração da redação ou fusão de indicadores numa nova proposição.

2) A atribuição de prioridades, variando de 1 a 3 e de pesos de 1 a 10 a cada indicador.

3) A revisão dos pesos atribuídos pelo Cepe aos blocos de indicadores relativos a: 1) Identificação do Departamento; 2) Atividades Relativas à Formação; 3) Atividades de Pesquisa; 4) Atividades de Ensino; 5) Atividades de Extensão; 6) Atividades Administrativas.

Em cada grupo, um membro da CPAA representante da área coordenou os trabalhos, assegurando a participação de todos e a objetividade das discussões.

Em conseqüência da liberdade da palavra, as discussões foram explicitando a diversidade do fazer acadêmico entre departamentos diferentes, porém tendo em comum uma mesma área de conhecimento. Essa diversidade foi expressa pela relevância maior ou menor por eles atribuída a certos indicadores ou blocos de atividades comuns a todos. Para além das características próprias de cada departamento, há que se considerar também as concepções de universidade e, por conseqüência, a importância conferida a certas atividades do ensino, da pesquisa e extensão, nem sempre convergentes entre os participantes das áreas, influenciando na revisão e valorização dos indicadores. Entretanto, foi também essa ampla discussão que encaminhou os representantes de cada agrupamento à tomada de decisões equilibradas de modo a garantir, no final, a unidade das áreas respeitando a diversidade dos departamentos que as compõem.

Foi nesse contexto de diversidade que a ampla discussão propiciada pelo encontro levou os departamentos a encontrarem na área como denominador comum a unidade explicitada, seja por unanimidade, seja pelo consenso ou pela voz da maioria, na escolha e valoração dos indicadores aprovados por todos.

Esses indicadores já não eram mais os mesmos 110 apresentados no documento-base e também não se repetiam inteiramente em número, conteúdo, forma e valor atribuídos às oito áreas de conhecimento. Numa rápida ilustração com o número total de indicadores, eles variaram nas diferentes áreas, de 103 a 126, com incidências maiores pela ordem no Bloco III, referente à Pesquisa, variando de 27 a 52, e no Bloco IV, referente ao Ensino, com variação de 16 a 31. O Bloco V, dedicado à Extensão, alcançou menores números de indicadores, variando de 13 a 16. O total mais alto de indicadores foi definido pela área de Lingüística, Letras e Artes com o número de 126 e o mais baixo, com 103, pelas áreas de Ciências Humanas e Engenharias.

Da importância desse evento destaca três aspectos, que considero de relevância maior:

O primeiro foi a oportunidade que tiveram os seus participantes de fazer uma leitura coletiva e crítica do universo de ações que justificam a existência de

² Posteriormente, os departamentos cujas funções de ensino, pesquisa e extensão estão diretamente vinculadas à Educação foram desligados das Ciências Humanas e passaram a integrar uma nova área (Educação), sob a justificativa de seus membros possuírem características próprias a serem consideradas na revisão dos indicadores.

uma universidade e, como profissionais intelectuais, emitirem sobre elas juízos de valor.

O segundo foi a convergência das atividades e dos resultados do encontro para um objetivo prioritariamente definido para a avaliação da Unesp, qual seja, “a construção de uma autoconsciência institucional e de uma identidade explícita”. Como participante, pude observar no decorrer dos trabalhos o “caminhar” dos grupos na direção desse objetivo. Por isso, se é válido afirmar que o autoconhecimento no nível das áreas avançou, é também legítimo dizer que essa autoconsciência se expandiu na visão de totalidade da Unesp, pois que toda a análise crítica dos indicadores e a sua proposição final teve como referencial maior essa instituição na sua totalidade.

Finalmente, destaco um terceiro aspecto da maior relevância para o êxito do processo avaliatório: o envolvimento total dos participantes nos trabalhos realizados em dois dias completos para cada área, evidenciando o interesse e a seriedade com que assumiram essa fase da avaliação.

A coleta de informações

Aprovados pelo Cepe, os indicadores revistos no Encontro de Ibitinga foram organizados em oito planilhas diferentes correspondendo às áreas de conhecimento e encaminhadas aos departamentos acompanhadas dos respectivos manuais de instruções para o seu preenchimento. Esse trabalho foi feito cuidadosamente pelo Grupo de Apoio Técnico da CPAA, que se empenhou em imprimir ao material uma linguagem simples, clara e objetiva.

Um canal de contatos com a CPAA foi aberto por telefone com a assessora do presidente da comissão. Esses contatos foram da maior importância, seja pelo fato de permitirem o esclarecimento de dúvidas e a identificação de indicadores com dificuldades comuns de resposta que pediam reorientações da CPAA, seja pela estratégia adotada nas unidades, de promover discussões entre chefes e secretárias dos departamentos para resolver dificuldades de interpretação comuns e racionalizar as consultas à comissão.

Devolvidas à CPAA, as planilhas preenchidas passaram por uma leitura pelos representantes das áreas, feita para avaliar a congruência dos dados, possíveis in-

correções ou informações incompletas. O resultado dessa leitura foi organizado pelo grupo de apoio técnico e, no caso de a planilha não apresentar incorreções, o departamento remetente recebeu uma notificação da comissão sobre a competência com que participou dessa fase da avaliação. Quando correções se fizeram necessárias, as planilhas voltaram aos departamentos em questão com instruções para as correções devidas.

As visitas aos departamentos e a finalização dos trabalhos

A fase de coleta de dados completou-se com as visitas da CPAA, pelos seus representantes das áreas, aos departamentos, promovendo com eles um encontro dialógico com o propósito de fazer esclarecimentos pontuais e trocas de idéias sobre certos indicadores, seja sobre a clareza de sua formulação, seja quanto à dificuldade para respostas mais completas e precisas, seja ainda quanto à relevância de certos indicadores e à importância da avaliação institucional.

Em todos os departamentos, a receptividade à CPAA foi boa. Se de início percebeu-se uma certa expectativa de que as visitas tivessem algum caráter de fiscalização, essa impressão se desfez com o clima informal de troca de idéias *inter pares*, em favor do aperfeiçoamento da coleta de dados.

O que ficou patente nessas visitas foi a seriedade com que os departamentos se empenharam no fornecimento dos dados, seja da parte dos docentes, seja da parte das secretárias que atuaram como “*pivots*” permanentes na coleta e ordenação dos dados e no preenchimento cuidadoso das planilhas. No dizer de um dos membros da CPAA, “já se pode ressaltar o papel pedagógico da avaliação na Unesp”.

Nas impressões de outros, “uma cultura de avaliação” aflora com o reconhecimento da sua importância, com a participação consciente, pela crítica que contribui para o aperfeiçoamento na definição dos indicadores, pela expressão de interesse pela questão da avaliação da qualidade do desempenho e pela preocupação com a utilização dos resultados da avaliação em curso. Esse “amadurecimento” dos departamentos em relação ao processo avaliatório estaria sendo favorecido pelo clima demo-

crático em que transcorreram as relações entre a CPAA e os departamentos.

Terminada essa fase, a comissão passou a ocupar-se da análise quantiquantitativa dos dados levantados e da redação do relatório do ciclo de avaliação da Unesp que encampou o período de 1991-1994.

O encaminhamento das atividades nessa última fase levaram a conclusões que, não sendo definitivas, suscitarão o questionamento, a reflexão e o debate no interior das unidades propiciando, ao mesmo tempo, o amadurecimento da autoconsciência institucional e a explicitação de sua identidade, necessárias à tomada de decisões que favoreçam a implementação de um projeto de universidade definido coletivamente.

É este o objetivo da avaliação institucional da Unesp.

Considerações finais

Chegando ao final deste artigo, que teve como interesse maior descrever a trajetória metodológica de construção coletiva do processo de avaliação da Unesp, posso, de imediato, afirmar que, no seu decorrer, os trabalhos convergiram para os objetivos iniciais acima reafirmados.

Mediante um trabalho coletivo que ultrapassou a mera quantificação do que foi produzido, os departamentos puderam refletir e avaliar as suas funções de ensino, pesquisa e extensão e serviços em suas múltiplas implicações. O exercício da análise totalizada permitiu-lhes a leitura crítica da produção e do desempenho no período 1991-1994 e fazer projeções para o futuro, tendo em vista as peculiaridades da Unesp como universidade constituída por muitos *campi*, com potencialidade para corresponder à diversidade regional do Estado de São Paulo e responder às demandas da sociedade brasileira com as mudanças de ordem econômica, sociais e de valores culturais presentes nesta passagem do século.

Finalmente, como processo permanente, a avaliação da Unesp busca o seu próprio aperfeiçoamento. Nessa direção, o exercício da meta-avaliação posta em prática, desde o início, pela CPAA, com *feedback* dos departamentos, permitiu identificar e situar dificuldades e falhas de comunicação, de desempenho e de procedimentos, bem como fazer as retificações necessárias e possíveis para a elevação da qualidade do processo avaliatório.

Referências bibliográficas

- CORDEIRO, J. A. *Análise de dependência* : uma metodologia para análise de dados multivariados discretos. 1993. (mimeo).
- CROMBACH, L. J. et al. *Toward reform of program evaluation*. San Francisco : Jossey-Bass, 1980, apud NEVO, D. The conceptualization of educational evaluation : an analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, v. 53, n. 1, p. 117-128, spring, 1983.
- DIAS SOBRINHO, J. Universidade : processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, N. C., DIAS SOBRINHO, J. (Org.). *Avaliação institucional* : teoria e experiências. São Paulo : Cortez, 1995.
- DORNBACH, S. M., SCOTT, W. R. *Evaluation and the exercise of authority*. San Francisco : Jossey-Bass, 1975, apud NEVO, D. The conceptualization of educational evaluation : an analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, v. 53, n. 1, p. 117-128, spring, 1983.
- GRAMSCI, A. *A concepção dialética da História*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1966.
- HABERMAS, J. A idéia de Universidade : processos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, 1993, apud DIAS SOBRINHO, J. Universidade : processos de socialização e processos pedagógicos.

- In: BALZAN, N. C., DIAS SOBRINHO, J. (Org.). *Avaliação institucional : teoria e experiências*. São Paulo : Cortez, 1995, p. 15-36.
- HOUSE, E. R. *The politics of educational innovation*. Berkeley, CA : Sage, 1974, apud NEVO, D. The conceptualization of educational evaluation : an analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, v. 53, n. 1, p. 117-128, spring, 1983.
- NEVO, David. The conceptualization of educational evaluation : an analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, v. 53, n. 1, p. 117-128, spring, 1983.
- OLIVEIRA, E. F. T. *O ensino das disciplinas instrumentais no currículo de graduação em Biblioteconomia*. Marília, 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Campus de Marília.
- PATTON, M. Q. *Utilization focused evaluation*. Beverly Hills, CA : Sage, 1978, apud NEVO, D. The conceptualization of educational evaluation : an analytical review of literature. *Review of Educational Research*, v. 53, n. 1, p. 117-128, spring, 1983.
- SANT'ANNA, A. *A modelagem da produtividade acadêmica como instrumento de promoção da qualidade da Unesp*. São Paulo, 1996. (mimeo).
- SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa : o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C., GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional : quantidade-qualidade*. São Paulo : Cortez, 1995. p. 13-59.
- SCRIVEN, M. *The methodology of evaluation*. Chicago : Rand McNally, 1967, apud NEVO, D. The conceptualization of educational evaluation : an analytical review of literature. *Review of Educational Research*, v. 53, n. 1, p. 117-128, spring, 1983.
- SPÓSITO, Maria Encarnação B. Novas formas de atuação. *Jornal da Unesp*, v. 15, n. 102, p. 2, abr. 1996.
- STUFFLEBEAM, D. L. An introduction to the PDK Book. In: STUFFLEBEAM, D. L. et al. *Educational evaluation and decision-making*. Itaska, IL : Peacock, 1971.
- _____. The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *SRIS. Quartely*, n. 5, p. 3-6, 1972, apud NEVO, D. The conceptualization of educational evaluation : an analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, v. 53, n. 1, p. 117-128, spring, 1983.
- THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, p. 45-50, maio 1984, apud OLIVEIRA, E. F. T. *O ensino das disciplinas instrumentais no currículo de graduação em Biblioteconomia*. Marília, 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Campus de Marília.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Avaliação acadêmica dos departamentos : relatório final, 1991 e 1992*. Marília, 1993. v. 1., p. 1-191
- _____. *Despacho n. 45/93-Cepe/SG*. Constituição do Grupo de Trabalho de Avaliação Acadêmica (G.T.A.A.). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 18.03.1993 (conforme processo 2002/50/03/89-Runesp).
- _____. Portaria Unesp n. 41/95. Cria a Comissão Permanente de Avaliação Acadêmica. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 21.02.1995. p. 48.

Recebido em 31 de março de 1998.

Thereza Marini, membro do Grupo de Trabalho de Avaliação Acadêmica (GTAA) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) em 1993, foi assessora da Comissão Permanente de Avaliação Acadêmica (CPAA) dessa universidade até 1997.

Abstract

The article analyses the institutional evaluation process of Universidade Estadual Paulista (Unesp) underlying the methodology of its development. Within a democratic relation network the evaluation was carried out through a process that describes and assess those activities that are relevant for both the functions and the goals of the institution, in view of its resources and social-historic context. The work starts evaluating 207 departments that make up the Unesp, classified into three groups of research and teaching (Human and Biology Sciences, Tecnology). The evaluation created "an especific, continuous and cyclical activity that involves different phases and operations" in its 15 campi and 24 university units, during the period 1991-1994. The information was gotten from indicators selected by the university units departments that took into consideration the objectives and principles which were previously defined. This Unesp evaluation has become helpful for the development of a process of continuous reflexion and debate that aims to build up an institutional self-consciousness and an explicit identity as well as providing financial support for taking decisions that promote the implementation of a university project that is defined collectively.

Key-Words: institutional evaluation; indicators; Committee of Permanent Academic Evaluation (CPAA); statistical models.

Educação e qualidade:

repensando conceitos

Marco César
Goldberg

Palavras-Chave: qualidade total; educação.

Debate a evolução do ideário da Qualidade Total e sua aplicação ao contexto educacional. Desenvolve uma análise histórica do desdobramento dos conceitos associados a essa abordagem, mostrando o atual respaldo filosófico do modelo e seu potencial de contribuição para a concretização de um processo educacional de qualidade. Estuda a evolução da qualidade, mediante um paradigma quântico que ressalta

três ondas de mudanças. Sugere várias possibilidades de contribuição do modelo da terceira onda, sem deixar, contudo, de ressaltar possíveis obstáculos ao processo. A conclusão mostra as principais vantagens e áreas de fragilidade decorrentes do uso desse modelo na educação.

Ilustração: Mikael Marcus Tanaka



Introdução

Não é sem razão que o debate sobre a aplicabilidade do modelo da Qualidade Total (QT) à educação tem se intensificado nos últimos anos. A educação, entendida como a parte do fenômeno educacional, que é formalmente atribuída a instituições de ensino, tem enfrentado enormes dificuldades no contexto das mudanças do mundo moderno. Em praticamente todos os países, os sistemas educacionais estão sob uma enorme pressão. O sentimento de que as instituições educacionais respondem com lentidão aos reclamos e necessidades da sociedade é mais generalizado do que se pensa. Um exemplo disso está materializado especialmente no ensino médio. Como a articulação mais sensível do sistema educacional, o ensino médio está em xeque em vários países, inclusive nos do chamado Primeiro Mundo, vacilando entre o atendimento das crescentes exigências do mercado de trabalho técnico e as imposições das universidades. Os enormes custos decorrentes das exigências tecnológicas e de infra-estrutura tornam inexoravelmente elitizados cursos superiores como Medicina e Ciência da Computação. Problemas se acumulam nas condições de acesso à educação de bom nível, na democratização do conhecimento e na justiça social. O que para muitos poderia ser resumido simplismente como “um problema de verbas” é, na verdade, uma situação extremamente complexa, envolvendo muito mais que isso, englobando a essência dos desejos humanos, ou seja, valores e sonhos.

A crise, que tem um enorme lado reverso, possui também uma faceta interessante. A insatisfação tem obrigado os educadores a se permitirem repensar pontos antes intocáveis. Hoje, nada parece mais inamovível. Na busca de respostas que atendam aos novos ditames da realidade, o modelo de gestão baseado na filosofia da QT não escapou à análise. Num momento em que os antigos conceitos teimam em falhar e urge encontrar soluções, o chamado modelo da QT apareceu credenciado por uma aura de sucesso. Mesmo possuindo uma lógica aparentemente adequada apenas ao ambiente competitivo da indústria e do comércio, hoje se debate intensamente a aplicabilidade dessa proposta à área educacional.

A possibilidade de utilização das idéias da qualidade em educação rapidamente criou quatro grupos de pessoas: os encantados, os contrários, os desinformados e os céticos. Este artigo objetiva contribuir para o debate desapaixonado das reais potencialidades e limitações da aplicação da filosofia QT ao contexto educacional. Nosso objetivo principal será descortinar possibilidades de soluções que venham auxiliar o segmento educacional na superação de seus enormes desafios.

As “ondas” da qualidade

Antes de debater a proposta da QT em si, cumpre aprofundar um pouco o tema. É importante entender que a abordagem, que hoje assim se denomina, é o resultado de um elaborado processo de desdobramento e aperfeiçoamento de idéias. Esse processo vem ocorrendo ao longo de quase cinquenta anos e comportou momentos significativamente diferentes. É indiscutível também que tais processos não se consolidaram de uma só vez, nem em uma só ocasião. Examinando o processo adaptativo da QT em face das múltiplas pressões geradas pelas mudanças de contexto desde o pós-guerra, podemos identificar três grandes impulsos ou reestruturações. Evidentemente esses denominados “impulsos” também não se consolidaram pontualmente, pelo contrário, foram se configurando de modo contínuo. O importante no caso é perceber que a mentalidade do modelo (na verdade, um metamodelo) da QT, apesar de preservar o mesmo nome ao longo do tempo, sofre três nítidas correções de curso. Esses impulsos ou “ondas” atuam em efeito cumulativo e em auto-referência, ou seja, incorporam os elementos do estágio anterior para aumentar e adaptar o potencial de resposta da abordagem. As mudanças são auto-ajustes direcionados ao atendimento da contínua entrada de novas exigências.

A primeira “onda”: o estilo japonês de pensar a qualidade

Denominaremos *primeira “onda” da qualidade* um conjunto de conceitos e ferramentas que, praticados no início da dé-

cada de 60, deram origem a uma forma incipiente de gestão que procurava focalizar o processo produtivo na obtenção da qualidade. Essa forma de gestão, nascida no Japão, foi basicamente resultante da interação dos fatores constantes da Figura 1:

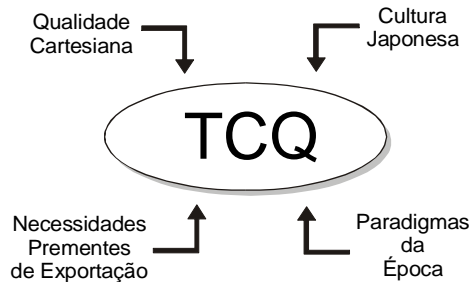


Figura 1 – Principais fatores intervenientes no nascimento do TCQ

O primeiro ponto a entender no surgimento do Controle Total da Qualidade ou Total Quality Control (TQC) é que ele não foi originariamente pensado como uma filosofia de gestão. Seu eixo de atuação era ferramental. A ênfase estava centrada na disponibilização de ferramentas e procedimentos simples e racionais para a tomada de decisão. A parte ferramental estava apoiada na denominada *qualidade cartesiana*, composta por procedimentos estatísticos de controle do processo e uma metodologia de normalização e de solução de problemas. Os conceitos e ferramentas da qualidade cartesiana não podiam ser considerados uma novidade quando foram agregados ao TQC. Estavam disponíveis e integrados ao estado da arte para o controle da produção desde o final da segunda grande guerra, representando uma consolidação das técnicas de inspeção e controle da produção. Além das famosas ferramentas, técnicas e métodos da proposta, encontraremos em cada uma das denominadas “ondas” da qualidade uma maneira de pensar o conceito de *qualidade*. A discussão deste conceito é algo que surpreende por sua dificuldade, apesar da inocente aparência. De fato, cada uma das “ondas” que procuraremos aqui caracterizar acaba concebendo implicitamente o conceito sob uma ótica diferente.

Outro ponto notável no estabelecimento dessas fases é que a evolução da proposta acompanha didaticamente o crescimento dos modelos de concepção

do fenômeno organizacional, mostrando uma extraordinária faceta adaptativa. Isso quer dizer que, apesar de ideologicamente “pouco engajado”, o modelo acaba adaptado a uma lógica específica de mercado: a luta pela competitividade.

A primeira iniciativa, que lançou os fundamentos do atual movimento da qualidade, foi a qualidade cartesiana. Ela surgiu contextualizada no pleno vigor dos modelos mecanicistas do início do século. A qualidade cartesiana pouco se direciona ao aspecto da gestão em um sentido amplo. O conceito de qualidade sugerido pela metodologia reflete a predominância do conteúdo quantitativo de seus métodos e da dicotomia imposta pela mentalidade da época entre as práticas voltadas para a produção e as de gestão.

As necessidades sentidas pelas empresas japonesas na ocasião do surgimento do TQC estavam relacionadas à redução de não-conformidades e ao aumento da escala industrial. Fundamentalmente, o objetivo da qualidade cartesiana foi o de disponibilizar técnicas que permitissem a manutenção de um produto uniforme dentro de um cenário de produção em uma escala crescente (Garvin, 1988). Nesse sentido, nasce toda uma terminologia de “qualidade” associada à denominação dessa capacidade. A Figura 2 resume o processo da solução disponibilizado pela qualidade cartesiana dentro do contexto mecanicista de gestão.

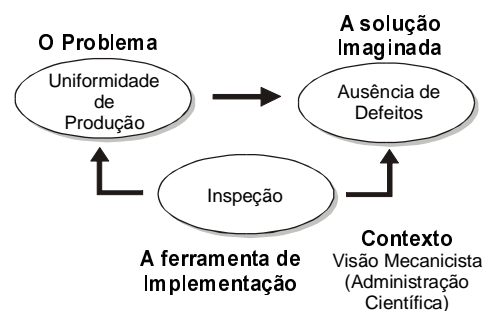


Figura 2 – Primeiro passo da qualidade: qualidade cartesiana

A prática da qualidade cartesiana realimentou o processo de autotransformação e incentivou o desenvolvimento de ferramentas que permitiram conciliar razoavelmente o objetivo econômico com a busca do aumento da eficácia do processo. As técnicas quantitativas disponibilizadas eram tão interessantes que logo transcenderam o contexto técni-

co e passaram a influenciar a gestão. A Figura 3 resume o estágio inicial da contribuição da qualidade cartesiana, destacando-se o Controle Estatístico do Processo (CEP) como ferramenta de implementação da redução de defeitos.

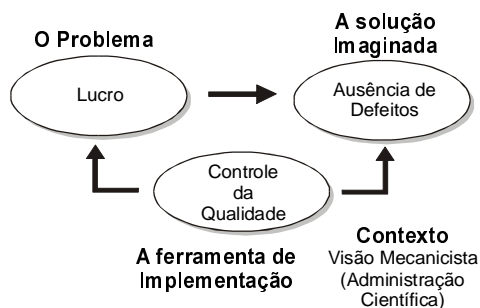


Figura 3 – Solução da qualidade cartesiana

A visão de que o conceito de qualidade não tem origem abstrata e sim representa uma solução para um problema colocado é bastante útil ao entendimento do aspecto evolutivo do modelo. O primeiro desses “problemas” a resolver foi o da uniformidade de produção, ou seja, o antigo objetivo da eliminação de variabilidade. A “ausência de defeitos” se constituiu a primeira solução julgada adequada para resolver esse problema. Como a concepção organizacional predominante na época era mecanicista, a proposta foi inicialmente operacionalizada por um conjunto de técnicas coerentes com a lógica mecanicista e respaldada pela administração científica: a “inspeção”.

Obviamente, o ideário da qualidade não tinha qualquer compromisso com o modelo mecanicista, simplesmente ele era o vigente na época. A solução da busca da conformidade utilizando a inspeção logo é forçada por fatores econômicos a evoluir. Brevemente, a mentalidade de busca do defeito seria substituída pela de prevenção. O centro de interesse rapidamente é deslocado do resultado final para o processo. A postura de correção “pós-fato” é substituída pelo monitoramento e a identificação, através de métodos estatísticos, das condições que resultam em erros, inadequações e não-conformidades. Essa técnica também representou uma conveniente resposta às necessidades impostas pela solução “*just-in-time*”, que começou a ser praticada pela Toyota, em 1948. Nesse contexto, o monitoramento ou “controle” adquire um papel fundamental como ferramenta operacional da execu-

ção do objetivo de redução de não-conformidades. Quer através da inspeção, quer como um conjunto de técnicas mais elaboradas, o objetivo maior da qualidade cartesiana estava diretamente associado ao auxílio da fabricação de peças ou bens que atendessem a determinadas especificações e, como tal, ela seria praticada quase que exclusivamente dentro do domínio do setor técnico e por pessoal especializado.

Se a busca da qualidade cartesiana nunca foi um privilégio dos japoneses, o modelo TQC não surge apenas como uma aplicação da qualidade cartesiana aos moldes orientais, ele é mais do que isso. A novidade do TQC é que ele propõe a reorganização do conceito de qualidade herdado da abordagem mecanicista. O TQC traz consigo o gen de uma nova concepção do fenômeno organizacional. O TQC transcende completamente o contexto da qualidade cartesiana quando trabalha aspectos típicos da gestão. Ele introduz a possibilidade de uma extraordinária inovação no relacionamento capital x trabalho, se assim se poderia classificar o revolucionário pacto social firmado tacitamente entre as organizações japonesas e seus funcionários (Deming, 1986, 1990). O acordo, suportado por várias peculiaridades da cultura japonesa e imposições ambientais, cria uma ponte para uma renovação das premissas técnicas da qualidade cartesiana. É essa proposta de relacionamento que permitirá um dos mais extraordinários sucessos na obtenção da participação dos funcionários, o principal responsável pelo “milagre japonês”.

A metodologia empregada para a criação da proposta TQC contou com três níveis de atuação. O primeiro nível ou substrato básico foi a descoberta de um conceito simplificador que pudesse personificar e traduzir a capacidade da organização para responder às flutuações, exigências e ameaças do contexto. O conceito escolhido foi o de qualidade. É claro que a palavra foi alçada da qualidade cartesiana. Qualidade passou a ser a forma simplificada e prática para expressar ao corpo funcional a direção do sucesso. A crença de que a qualidade era algo indefinível ou de difícil conceituação, a partir do TQC estava definitivamente ultrapassada. Por mais arbatadora que fosse a idéia de qualidade e de como ela poderia significar um caminho para o sucesso,

o sistema de gerenciamento do esforço organizacional teria de ser algo palpável e prático. Dessa forma, diretamente associadas à abstração do conceito, surgiram algumas novas idéias gerais e princípios operacionais que acabaram aglutinando-se em uma filosofia incipiente.

O segundo nível de atuação da proposta TQC foi a constituição dessa filosofia para a gestão. A “filosofia da qualidade” não nasceu pronta: foi estruturada na prática da busca da conformidade. A filosofia que começou a ser praticada no Japão, mesmo que prioritariamente voltada para a racionalização do processo, sabiamente não esqueceu de incluir a construção de laços duradouros entre o trabalhador e a empresa. Para o observador, que vê as coisas acontecendo do lado de fora, a parte mais visível do processo é a forma de gestão; contudo, lembramos que ela não passará de um amontoado disforme de técnicas se lhe faltar o suporte de uma consistente filosofia de ação. Por outro lado, a filosofia de nada adiantará se não resolver o *problema certo*, ou seja, uma filosofia sem uma articulação para a gestão é inútil. A Figura 4 mostra o que denominaremos “*iceberg*” ou “*pirâmide*” da gestão, ou seja, o desdobramento estruturado que leva os conceitos e mentalidades, mesmo subjacentes, a adquirirem o poder de atuarem na prática.

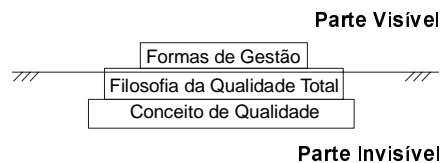


Figura 4 – Hierarquia conceitual nas gestões de qualidade

O “*iceberg*” ou a “*pirâmide*” são figuras úteis para o entendimento do papel dos três níveis de atuação da proposta de gestão pela qualidade. Sob o ponto de vista do “*iceberg*”, vemos que existe uma parte do fenômeno de estruturação da gestão que é submersa, quase invisível. Sob a ótica da *pirâmide*, entendemos o aspecto hierárquico e articulado das idéias. Essas metáforas permitem esclarecer com mais facilidade por que a qualidade total não pode ser considerada genuinamente a forma de gestão. A figura é igualmente

própria para ressaltar a importância do nível de ação filosófica. A qualidade total, diferentemente de um produto ou estágio de desempenho, é genuinamente um caminho para pensar o empreendimento. Sua consolidação conceitual ocorre em um nível de abstração muito superior ao da execução operacional, e teoricamente não vinculada a esse nível. Na visão do Departamento de Defesa Americano (Lam, 1991), a qualidade total é “uma filosofia e um conjunto de princípios que representam o fundamento de uma organização voltada para o aperfeiçoamento contínuo”.

Nos primórdios da QT, os termos acabaram utilizados sem o devido rigor e, em algumas situações, a descrição dos princípios da filosofia acabou desestruturada ou desbalanceada, variando desde a apresentação de enunciados substancialmente ideológicos até a simples enumeração de recomendações operacionais. Hoje, não resta mais qualquer dúvida de que a QT não pode ser pensada como uma espécie de produto ou resultado final a ser alcançado (Charness, 1992). A dinâmica de atuação escalonada da proposta da QT possui uma série de vantagens:

- O conceito da qualidade, a base do “*iceberg*” ou “*pirâmide*”, permite um meio uniforme e simples para a comunicação e direcionamento dos esforços. O conceito de qualidade é tão flexível que pode ser aplicado em todos os estratos de atuação praticamente sem qualquer alteração ou adaptação. Essa propriedade confere à abordagem a capacidade de desempenhar um papel extraordinário na simplificação do esforço de focalização da gestão. Através dele, é possível ligar objetivos estratégicos e operacionais em perfeita uniformidade semântica, integrando os mais altos níveis de planejamento a medidas práticas e locais de promoção da vivacidade e boa saúde organizacional.

- A disponibilidade de uma filosofia como a QT representa um avanço notável sobre outras abordagens, pois as dificuldades da implementação prática de um conceito é que fazem as pessoas afirmarem que “na prática a teoria é diferente”. Podemos perceber a importância do afinamento filosófico com as ações práticas pelas seguintes palavras de John Akers (Sharman, 1992): “Estou cansado e farto de ir a fábricas e só ouvir elogios à qualidade e ao tempo de ciclo, e depois visitar clientes que só falam de problemas”.

A filosofia da qualidade vem sendo trabalhada com cuidado nesses últimos quarenta anos. São muito conhecidos os 14 pontos da “filosofia Deming” para a qualidade (Deming, 1986). Nela, sugestões práticas do tipo “eliminar *slogans*” se juntam a diretrizes extremamente abrangentes como a “manutenção da constância de propósitos”. A abordagem de Deming ressalta, em essência, o aspecto revolucionário introduzido pelo TQC: o comprometimento é uma via de mão dupla. Sem um razoável caminho para a satisfação do trabalhador não pode haver comprometimento.

Na primeira “onda” da qualidade, a filosofia basicamente acabou sustentada por três idéias gerais que direcionaram o esforço de gestão, a saber:

- a melhoria contínua ou “*kaizen*”;
- o controle estatístico da qualidade;
- a participação.

Através das três idéias-base e contando com a ajuda da cultura japonesa, o primeiro “*iceberg*” ou “pirâmide” de gestão consistente e operacional pôde ser edificado. A filosofia TQC destacou-se por sua seriedade e, nos sistemas japoneses, transformou-se em algo bem real.

A ênfase na prática dos conceitos esboçados na “teoria” é patente na criação dos Círculos de Controle da Qualidade (CCQs) que, em última análise, eram reuniões de trabalhadores para discutir e solucionar os problemas da organização. Evidentemente, os CCQs representavam uma demonstração de participação e, eventualmente, comprometimento (Ishikawa, 1985). Mas ninguém imagine que essa ferramenta se viabilizou pela exortação ou ameaça. As condições que permitiram aos CCQs funcionarem bem estão associadas à verdadeira contribuição da prática do TQC e não ao formato ferramental dos CCQs em si. O sistema de emprego com estabilidade garantida, a promoção por tempo de serviço, o investimento em treinamento, a cooperação entre os sindicatos por empresas, a vinculação do ingresso no trabalho à conclusão dos níveis de estudo, e o alto grau de escolaridade e qualificação do trabalhador japonês estão na raiz desse sucesso. As muitas tentativas fracassadas de fazer funcionar os CCQs fora do Japão mostram cabalmente a diferença entre o conhecimento técnico do funcionamento de uma ferramenta e sua viabilização político-cultural. Esse exemplo

demonstra cabalmente como é ilusório desfocar os problemas centrais da gestão e reduzi-los ao problema técnico. Podemos resumir a contribuição da primeira onda da qualidade nas seguintes idéias:

- evitar o erro é humano;
- as decisões gerenciais necessitam de fatos e dados;
- melhorar o desempenho não é vantagem, é obrigação;
- comprometimento só pode ser obtido em troca de comprometimento;
- trabalhar em “times” (equipes) tem muitas vantagens.

O TQC pode trazer ricos ensinamentos, se não desejarmos simplesmente copiá-lo.

A segunda “onda” da qualidade: o foco no cliente

Com o conceito de qualidade apontando para a conformidade, o foco do processo produtivo só poderia acabar centrado no bem produzido. A preocupação com a conformidade é evidenciada pelos princípios de Philip B. Crosby:

- qualidade é definida como conformidade a requisitos;
- a medida da qualidade é o preço da não-conformidade;
- o sistema que leva à qualidade é a prevenção;
- o padrão de execução é o zero defeito.

A primeira “onda” da qualidade sinalizou para a prática de técnicas e uso de ferramentas que construíssem um alto grau de higidez do tecido organizacional. Uma organização otimizada em seus processos e direcionada para produzir com confiabilidade exatamente aquilo que desejava produzir. O sucesso das empresas que colocaram em prática os três princípios medulares da incipiente QT se encarregou de popularizar a sigla TQC e de difundir seus métodos pelo mundo. Obviamente, a sigla nada significaria se não fosse a excelente adequação da *estratégia do produto conforme*, como uma resposta às exigências do mercado da década de 60. Mas nem sempre as coisas funcionaram bem quando os gestores ocidentais resolveram copiar os métodos japoneses. Pelo menos, dois problemas teimavam em acontecer:

- A continuação das mudanças nos padrões de exigência pressionou por so-

luções mais abrangentes que as baseadas na estratégia do produto conforme.

- Era impossível replicar a solução japonesa para o pacto entre empresa x trabalhador, e a participação do trabalhador ficava desassistida em incentivo.

O caso é que a concepção da proposta da qualidade era incrivelmente adaptativa. Os três níveis de articulação permitiam um número enorme de graus de liberdade e flexibilidade. A proposta poderia alterar conceitos, filosofias, ferramentas e metodologias com relativa facilidade, sem perder sua unidade e consistência lógica. Por outro lado, as alterações de contexto dificultavam igualmente a resposta de outros modelos para gestão... No final da década de 60, mostravam-se indispensáveis pelo menos três providências para que o modelo da QT pudesse continuar sua trajetória de sucesso:

- Havia de se repensar a possibilidade de obtenção de alto desempenho organizacional e vantagens estratégicas através do conceito de qualidade como atendimento de requisitos de adequação do produto. A razão dessa necessidade era cristalina, uma vez que o contexto de serviços sinalizava por um outro papel para os requisitos estritamente associados ao produto ou ao processo de produção.

- Havia de se pensar novos princípios para a filosofia de gestão, caso o conceito de qualidade fosse alterado.

- Havia de se desenvolver as técnicas e ferramentas necessárias à praticidade da abordagem, quando a nova filosofia de trabalho fosse desenhada.

Na década de 70, ocorre um crescimento exponencial no número de tarefas e surge a necessidade do tratamento global dos processos de produção ou de prestação de serviços. O contexto organizacional se torna tão complexo que as teorias de Adam Smith e Frederick W. Taylor se esgotaram completamente. A crise se instala na mentalidade mecanicista. A proposta da QT, equilibrando elementos da administração científica e humanista, está bem posicionada. Dentre as pressões que forçaram o reposicionamento das idéias do TQC e a constituição da segunda “onda” da qualidade, destacamos:

A focalização no cliente

A idéia do produto, conforme praticada no início da década de 60, estava perfeitamente adequada à concepção de um

mercado comprador, carente de produtos que simplesmente funcionassem. Na década de 70, nasce lentamente uma nova figura de “comprador”, cada vez menos “consumidor” e cada vez mais “cliente”. Dentro das novas exigências que se foram consolidando, o aspecto operacional do produto passava a ser apenas um entre vários itens que comporiam o conceito sobre sua qualidade. Serviços como os de atendimento e vendas passaram a ocupar uma posição relevante na formação do conceito de qualidade, eventualmente até mais importante do que a da própria conformidade do produto em si. Se por um lado o comprador (Albrecht, 1990) foi conscientizando-se de que era ele quem sustentava financeira e psicologicamente a atividade produtiva, por outro a concorrência foi acirrando-se nesse sentido. A percepção de que um cliente é uma pessoa importante é antiga (Schneider, 1992), mas, para torná-la operacional, era indispensável poder. Não foi por altruísmo que as empresas passaram a procurar ouvir a voz dos clientes e projetá-la para o âmago dos processos produtivos. A reversão radical na expectativa da oferta e procura por bens e serviços criou o ambiente para o crescimento da força do cliente.

A grande novidade introduzida pelo foco no cliente foi a percepção de que a saúde organizacional não poderia ser mais garantida somente com um bom produto, uma vez que esse atrator (Senge, 1990) era incapaz de satisfazer plenamente o novo perfil do comprador, agora entendido com cliente. As idéias introduzidas pelo *marketing* representavam uma crise conceitual para o modelo de qualidade praticado na primeira onda. A necessidade de concentrar o foco no cliente traria sérias conseqüências para o processo de levantamento de necessidades e planejamento (Kern, 1993). Mas, demonstrando impressionante vivacidade, em poucos anos a filosofia básica da abordagem japonesa foi capaz de realizar a ampliação conceitual indispensável ao atendimento das novas exigências. O deslocamento do foco do produto para a satisfação do cliente ocorreu de modo tão natural e rápido que Kaoru Ishikawa, um dos gurus da qualidade, afirmava no início da década de 70: “Qualidade começa e termina no *marketing*”. Essa adaptação da proposta da qualidade foi tão impressionante que foi capaz de despertar ci-

úmes em muitos dos gurus do *marketing*, que se sentiram quase “furtados” em suas idéias. Utilizando a metáfora da pirâmide da qualidade, podemos divisar, na Figura 5, a evolução do modelo:

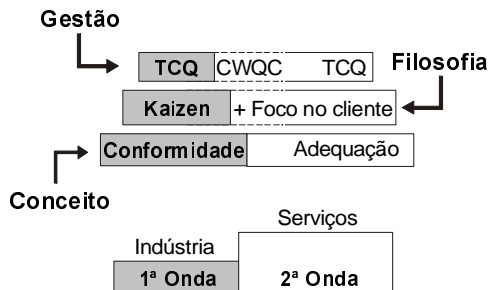


Figura 5 – A “pirâmide” da segunda “onda”

Na chamada *segunda “onda” da qualidade total*, o modelo de solução vai sofrer uma ampliação caracterizada pelos seguintes pontos:

- Ampliação do conceito de qualidade.

A qualidade passa a ser considerada como o atendimento das necessidades e expectativas do cliente. O novo entendimento do termo, além de colocar o cliente como o foco do processo produtivo, envolve o processo produtivo como um todo (Leighton, 1993). Passou a ser claro que o objetivo maior do esforço produtivo deveria ser a satisfação do cliente, e que esse atendimento deveria ser realizado não somente pela ausência de “defeitos” ou atributos negativos, mas igualmente pela presença de atributos positivos ou utilidade do produto ou serviço oferecido.

- A modificação nos princípios que constituem a base do modelo ou definem a qualidade.

Com o auxílio da metáfora da pirâmide, constatamos que uma alteração do conceito de qualidade implicará a automática alteração dos princípios da filosofia e do instrumental utilizado. Aos princípios da primeira onda somam-se na década de 70, pelo menos, o *foco no cliente*, a *gestão sistêmica* e a *garantia da qualidade* (BS7850).

Não foram apenas os aspectos da contingência de mercado que impulsionaram a segunda onda. Na linha da adaptação político-cultural, como já frisamos, o modelo é igualmente pressionado para mudar, especialmente nas experiências fora do Japão. As condições originais em que o TQC obtivera sucesso nunca podiam ser replicadas. Consultores japoneses foram contratados em

toda parte do mundo para ajudar na implantação de sistemas TQC. Nessas experiências, coisas incríveis aconteceram, no sentido de “como fazer os métodos japoneses darem certo no Ocidente” (Stocker, 1993; Murata, Harrison, 1993; Chang, Labovitz, Rosansky, 1995). Esses programas foram apelidados de “*transplants*”. O grande sucesso dessas iniciativas sempre ficou por conta da absorção das ferramentas da qualidade e o grande fracasso por conta de inadequações culturais no modo de fazer as coisas. Em não raras ocasiões, todo o conteúdo filosófico era perdido e o “programa” da qualidade reduzido à utilização das novas ferramentas dentro da antiga e tradicional mentalidade (normalmente mecanicista ou incompatível com a verdadeira filosofia da QT). Felizmente, muitas das experiências resultaram em sucesso. O impressionante nisso é que essas experiências de sucesso, na sua esmagadora maioria, não representaram “*transplants*”. Pelo contrário, invariavelmente resultaram de uma adaptação bastante ativa dos princípios filosóficos. As organizações ocidentais que começaram a ter sucesso com a aplicação da qualidade total foram exatamente aquelas que cuidaram das condições da mudança mais do que das ferramentas.

Premidas pela variedade de situações, as adaptações do modelo japonês acabaram ampliando os princípios arrolados e trazendo uma impensada diversificação nas abordagens de solução. Em meados da década de 80, as gestões baseadas na qualidade total já constituíam uma verdadeira sopa de letras (Harari, 1993). A ampliação do modelo é notável. O USA General Accounting Office escreve em seu relatório de maio de 1991 o seguinte conceito sobre o tema:

Gestão da Qualidade Total (TQM) é uma interpretação relativamente recente da arte de administrar. Seu objetivo é melhorar a qualidade do produto ou serviço e aumentar a satisfação do cliente por meio da reestruturação das práticas administrativas tradicionais. A utilização do TQM é específica para cada organização que adota tal abordagem.

À medida que subconjuntos peculiares de princípios eram enfatizados no modelo geral, formaram-se variantes particulares de implementação prática que, em não raras ocasiões, receberam denomi-

nações peculiares. Surpreendentemente, a versão tradicional japonesa esboça resistências à ampliação do conteúdo filosófico e inicia-se uma espécie de movimento de “contra-revolução”, tendo à frente a Japanese Union of Scientists and Engineers (JUSE). O modelo japonês da segunda onda é representado principalmente pelo Company Wide Quality Control (CWQC). Essa versão caracteriza-se fundamentalmente por:

- incorporar a visão de Maslow (1970) para a motivação do trabalhador;
- empregar o método cartesiano de tomada de decisão, incorporando muito da abordagem de Taylor para a administração científica;
- promover a gestão através do uso do binômio controle de rotina e melhorias, buscando a previsibilidade e a competitividade;
- ser calcada no uso sistemático das ferramentas da qualidade e do PDCA (Shewhart, 1931).

Paralelamente ao modelo TQC defendido pela JUSE, inúmeras outras formas de implantar a QT floresceram (Bemowski, 1993; Johnson, 1993). Portanto, a segunda onda da qualidade se caracteriza pela flexibilização do modelo TQC e a evolução deste para uma mentalidade de busca da excelência, que recebeu contribuições de inúmeros autores, transformando-se no que alguns passaram a denominar “movimento da qualidade”. O metamodelo passou, então, a caracterizar-se, pelo menos, pelos seguintes pontos:

- qualidade definida como adequação às necessidades e expectativas do cliente;
- expansão dos princípios da qualidade total, incluindo-se o foco no cliente, a gestão sistêmica e a garantia da qualidade;
- flexibilização do modelo com o aparecimento de uma série de siglas associadas à prática dos princípios da QT, ou às gestões baseadas na QT, siglas essas associadas às diversas ênfases praticadas nos princípios da filosofia;
- viabilização da aplicação da qualidade total em serviços;
- surgimento de uma série de novas ferramentas para o suporte à gestão, como o QFD, o Policy Deployment, etc.

Apesar do enorme avanço realizado pelos conceitos da segunda onda, alguns pontos permaneciam nebulosos no movimento, sinalizando para futuras áreas de

fragilidade. A QT nesse estágio ainda pouco ajudava na condução de uma política de pessoal avançada, especialmente no Ocidente. O suporte na teoria de Maslow significava um avanço no sentido da administração científica de Taylor, mas ainda era insuficiente. A percepção da influência de fatores ambientais era igualmente deficiente. A busca desenfreada da competitividade e a predominância do atrator dos custos (Juran, 1986; Hart, Bogan, 1994), de certa forma uma herança antiga do passado histórico da proposta (Radford, 1922 apud Garvin, 1988), eram lugar-comum na maioria das versões praticadas. Enquanto a filosofia da QT esboçava a possibilidade de avanços significativos, no aperfeiçoamento do relacionamento da organização, com seus funcionários e a sociedade em geral, as aplicações reais da mentalidade da segunda onda da qualidade não se mostravam capazes de explorar completamente esse potencial. Nos sistemas da segunda onda, podemos distinguir uma certa inconsistência entre o aceno filosófico do metamodelo, no sentido de atingir até o direcionamento da vida das pessoas e a prática adotada no dia-a-dia das organizações. Nesse ponto, percebemos que a filosofia avançou mais rápido que as ferramentas disponíveis, e o sonho que começava a se esboçar perde o respaldo do concreto. Talvez a maior limitação das abordagens da segunda onda residia no modelo utilizado para o tratamento da complexidade organizacional. A expressão de Douglas McGregor é o indicador da mentalidade da racionalidade científica reducionista que orientava muitas das abordagens da qualidade na época da expansão do CWQC ao afirmar: “A maior parte do trabalho de um gerente é resolver problemas”.

O gerente “solucionador de problemas” é uma visão simplória do papel de incentivador e promotor de condições para a cooperação e o estabelecimento de comprometimento. Essa concepção não é só medíocre como incompatível com a moderna educação, por exemplo.

A terceira “onda”: pensando o impacto social e a qualidade de vida

Alguns autores, como Peter Drucker (1993), afirmam que dentro da nova sociedade que está em franco processo de consolidação, não existirá mais lugar para o

trabalhador sem dignidade. Drucker faz diversas considerações sobre a importância do capital e da liberdade de mercado nesse novo mundo, mas igualmente afirma que “O desafio social da sociedade pós-capitalista será a dignidade da segunda classe: os trabalhadores em serviço. Como regra geral, esses trabalhadores carecem da educação necessária para serem trabalhadores do conhecimento”. Por outro lado, a flexibilidade é hoje tão importante que Tom Peters (1989), com dramaticidade, afirma: “O objetivo não é ser excelente, porque ‘ser’ implica estagnação e não se pode ficar parado; as únicas empresas excelentes são aquelas que estão evoluindo rapidamente”.

Antes de se darem conta, muitos administradores, voltados apenas para a eficiência e a eficácia organizacional, passaram a colher resultados frustrantes. Rapidamente essa estratégia deixou de garantir a continuidade do corpo organizacional em diversas situações práticas (Davis, 1992).

Toda a discussão anterior sobre qualidade, produtividade e formas de gestão, como já enfatizamos, está associada, em última análise, à busca de uma estratégia factível para a preservação econômica da continuidade do tecido organizacional. Uma vez que as práticas não respondem às necessidades, é indispensável encontrar novas respostas. *A essência da loucura é esperar que, insistindo em fazer as mesmas coisas, os resultados mudem*. Alterar as regras significa inexoravelmente alterar o caminho pelo qual as coisas serão feitas. Um novo caminho normalmente impõe novas ferramentas, novos modelos mentais e nova estratégia para a gestão. Redirecionar a forma de gestão não é simplesmente modificar as ferramentas ou a metodologia de trabalho, é repensar a forma de abordar o trabalho, ou, como já frisamos, é repensar conceitos e filosofias.

A terceira evolução do conceito de qualidade

A única hipótese possível para que o movimento da QT não sofresse os impactos dos últimos anos seria ele ter antecipado essas mudanças. Infelizmente, se isso tivesse ocorrido, o conceito de qualidade praticado pela segunda onda não teria sido tão adequado ao seu momento histórico. Resta apenas fazer a já tradicional pergunta: O modelo da segunda onda seria tam-

bém adequado na ocasião da queda do muro de Berlim? Com o foco concentrado no cliente, seria bem razoável definir qualidade da seguinte forma: “Qualidade é a satisfação experimentada por um cliente ao desfrutar de um produto ou serviço” ou “qualidade é a totalidade de propriedades e características de um produto ou serviço que lhe confere aptidão de satisfazer necessidades implícitas e explícitas” (ISO 8402).

Conforme a American Society for Quality Control, “qualidade é a totalidade dos requisitos e características de um produto ou serviço que estabelecem a sua capacidade de satisfazer determinadas necessidades”.

A busca do que é relevante para o cliente depende do atendimento de fatores ou dimensões que podem variar de pessoa para pessoa e de cultura para cultura. David A. Garvin, em seu livro *Gerência da Qualidade* (Garvin, 1988), apresenta oito dimensões da qualidade como um aspecto perceptível do produto que irá contribuir para a formação do conceito final de qualidade. Decomposta em dimensões, a qualidade pode ser melhor observada, alterada e planejada. É claro que falar em qualidade e não reconhecer o seu aspecto adjetivo multifacetado é, no mínimo, um engano lamentável. As visões que não percebem as dimensões adjetivas possivelmente utilizam o termo apenas como um “buzz word”, encobrendo intenções menos abrangentes dentro de um respaldo verbal (Fellers, 1995). Utilizando o modelo de Garvin, podemos definir qualidade sob um ponto de vista razoavelmente modular e essencialmente relativo. À definição de qualidade como atributos ou conjunto de características, denominaremos *qualidade adjetiva*. Em nossa análise de adequação, restaria examinar quanto essa compreensão do conceito de qualidade ou qualidade adjetiva, como a estamos denominando, facilitaria a percepção de atratores profundos para a manutenção da vivacidade organizacional, ou, ainda, quanto a qualidade, vista sob a ótica adjetiva, estaria apta a ajudar na resposta ao momento atual.

Parece indiscutível que as oito dimensões de Garvin ou qualquer outro conjunto dessas especificações associadas ao produto *não são suficientes* para garantir o sucesso de uma organização. Mesmo considerando que a qualidade adjetiva

seja alcançada pela gestão, tanto em relação aos clientes externos (eficácia) como em relação aos internos (eficiência), na atualidade é necessário algo mais para garantir saúde e vida longa...

O entendimento do que chamamos de “qualidade”, através da descrição de uma série de requisitos ou dimensões adjetivas, possui um efeito colateral bastante perverso: permite uma simplificação tão forte que acaba eliminando da visão vários componentes do processo não diretamente associados ao produto ou serviço e que podem fazer diferença. Infelizmente esse foco pode mostrar-se míope e insuficiente em contextos mais amplos. Os gestores estão cada vez mais despertando para a realidade de que não são apenas os clientes diretos que determinam a sobrevivência de suas empresas. Em um contexto mais complexo, passa a ser indispensável a consideração dos resultados e contribuições do processo produtivo de todos os atores do fenômeno. Não são apenas os passageiros dos aviões que podem influenciar uma companhia aérea, nem tampouco são os compradores de papel os únicos que podem determinar mudanças no processo de fabricação desse produto. A difusão das informações e a crescente consciência de cidadania estão modificando profundamente a lógica da qualidade adjetiva praticada na segunda onda. O relacionamento da organização com a sociedade em geral pode, na atualidade, causar tantos problemas ou vantagens quanto causam os impactos gerados pelos produtos diretos. Obviamente, gerenciar esses tipos de interações é uma exigência mais refinada. Aparentemente, esses fatores podem apresentar-se como pertencentes à esfera do “quase ingovernável” e, portanto, para o gestor, serem pouco importantes. O fato é que, quando o contexto da gestão é complexo, uma focalização unidimensional pode ser insuportavelmente simplista.

O contexto educacional é um exemplo típico de que o modelo proposto pela segunda onda da qualidade mostra-se inadequado. O foco na conformidade e adequação é normalmente suficiente nas relações clientes x fornecedor menos elaboradas e predominantemente “*product drives*”, mas, em se tratando de educação, falar simplesmente em atender o “cliente”¹ e oferecer um “produto” de qualidade é sim-

plório. Mesmo dentro da realidade empresarial existem inúmeros exemplos em que vários fatores “extraproceto” devem ser cuidadosamente levados em conta. Preservação ambiental, qualidade de vida e contribuição social fazem parte da moderna atuação de sucesso, apesar de serem pontos não claramente vinculados aos focos da segunda onda.

Um último exemplo pode resumir facilmente por que não é mais suficiente atender plenamente ao usuário e obter lucro para garantir sobrevivência: *por mais bela, bem acabada, equilibrada e barata que uma bola possa ser, ela não tem qualidade se foi manufaturada através de trabalho infantil*. O interessante aqui é que o problema das bolas de futebol que são fabricadas por crianças transcende completamente o conceito da qualidade adjetiva.² Uma organização que não respeita os direitos de seus trabalhadores, apesar de poder teoricamente alcançar a qualidade adjetiva, jamais alcançará uma posição confortável e estável entre as organizações de sucesso. Esse é um exemplo em que a *competitividade* e o “*estar bem*” seguem rumos diferentes. Ao final do século XX, vemos que são necessários atratores menos imediatistas para garantir boa saúde organizacional. A estratégia gulosa de perseguir o lucro e uma posição de liderança no mercado não parece mais ser uma linha de ação tão “definitiva” para a sustentação da vivacidade a longo prazo. Muitas figuras importantes do movimento da qualidade recusaram-se peremptoriamente a admitir a necessidade de que o conceito de qualidade fosse ampliado para além do produto e que isso resultasse em um embasamento filosófico mais amplo (ver *Quality Progress*).³ Apesar das resistências, a proposta da QT concretizou a terceira resposta em direção à integração da gestão ao meio ambiente, englobando, além dos aspectos econômicos, os ecológicos e sociais.

Evidentemente, não estamos afirmando que o conceito de qualidade adjetiva é inútil, pelo contrário, é significativo o reconhecimento de que a qualidade possui diversas dimensões, quando observada pelo ponto de vista do cliente. Na raiz da qualidade adjetiva, está o início da consciência de que o futuro de uma organização depende de sua capacidade de corresponder às necessidades e expectativas e isso é significativamente diferente da proposta da

¹ Esse termo tem que ser discutido e adaptado ao contexto da educação. Infelizmente esse debate escapa ao escopo do presente artigo.

² Apesar da inegável “qualidade adjetiva” das bolas fabricadas pelas crianças de alguns países, elas não foram utilizadas na Copa do Mundo de futebol em 1994.

³ Juran afirmou certa ocasião: “Eu não sei o que significa TQM. Eu nunca uso esse termo”. (*Quality Progress*, v. 27, Ago. 1994).

qualidade cartesiana. Queremos ressaltar este ponto: em algum momento, o gestor que utiliza o conceito de qualidade adjetiva vai descobrir que necessita de aplicar princípios que não estão totalmente justificados pelo seu conceito restrito de qualidade. Pode sentir-se desconfortável ao perceber que deverá tomar algumas decisões que poderão até contrariar parcialmente a satisfação imediata do cliente externo, ou de suas estratégias de “controle”, ou correrá o risco de perder viabilidade em médio e longo prazo! É igualmente desagradável notar que apesar de afirmar peremptoriamente que a prioridade é o ser humano (típico problema do TQC), seus conceitos de qualidade irão empurrá-lo para a otimização de processos, melhoria contínua, redução de postos de trabalho e foco no econômico. Na prática, a segunda onda da qualidade, focalizando-se no cliente externo, dá pouca importância aos investimentos fora desse eixo. Pior que isso é a constatação de que falta um respaldo mais profundo na abordagem para o tratamento, por exemplo, de situações de conflito entre as dimensões da eficácia e a qualidade de vida no trabalho. Essas deficiências podem ocasionar a emissão de sinais inconsistentes na liderança do processo (Samuel, 1994), o que produzirá desgastes insuportáveis. A Figura 6 mostra a origem do problema.

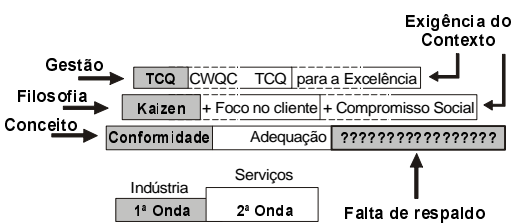


Figura 6 – A “pirâmide” incompleta

Para ampliar a concepção da visão adjetiva e corrigir a simplificação do atendimento do cliente via “product drives”, surge a noção de impacto do processo produtivo. Para expressar essa necessidade, será feita aqui a distinção entre a *qualidade adjetiva*, ou a qualidade referenciada à adequação do produto ofertado ao cliente, e a *qualidade substantiva*, ou o que passaremos a denominar *qualidade referenciada à ampla satisfação* ou adequação do impacto do pro-

cesso produtivo, incluindo-se as repercussões sobre:

- o uso dos recursos e emprego dos meios;
- os diversos clientes;
- os colaboradores e o meio-ambiente organizacional;
- o meio-ambiente ecologicamente definido;
- a ética de atuação.

Dentro da terceira “onda”:

Qualidade não custa mais caro, custa muito menos; qualidade não é luxo, é necessidade; qualidade é sinônimo de ampla satisfação; a melhoria contínua finalmente atinge a vida do empregado; qualidade de vida faz parte da busca da excelência; o compromisso da organização com o funcionário não é menor que o do funcionário com a organização; as ações organizacionais devem buscar o desempenho sustentável.

À medida que se pratique um conceito de qualidade restrito, a filosofia acabará igualmente limitada (Winder, 1993) e a abordagem decrescerá de nível, correndo o risco de virar um “pacote”. Essas visões díspares (Bonilla, 1995) que ora praticamente definem a proposta dentro do padrão ISO 9000, reduzindo a gestão pela qualidade à garantia da qualidade, ou imaginam o modelo como a solução de todos os males e problemas da humanidade, são perigosas.

A filosofia contemporânea da qualidade total objetiva basicamente dar o *suporte filosófico* para a *implementação* do entendimento do que seja uma *organização de qualidade*. Consideramos *qualidade total* como uma *ampla e inovadora filosofia de gestão*, por sinal uma das mais interessantes propostas de harmonização e condução das relações de trabalho. É claro que a QT não representa uma panacéia ou o fim do desenvolvimento das filosofias gerenciais; pelo contrário, apenas um estágio no aperfeiçoamento humano.

Para entendermos a magnitude da filosofia da qualidade total, temos de perceber sua dinamicidade e adaptabilidade. Trata-se de uma ampla estratégia para colocar a busca da excelência como ponto central dos negócios e atividades da organização. Como uma filosofia, é normalmente expressa por princípios. A prática desses princípios é que caracteriza a capacidade da ges-

tão de atingir seus objetivos maiores. Apesar da sugestão da BS 7850, parte 1, em relação aos princípios a serem adotados, dentre os mais aceitos temos: foco no cliente; foco no ser humano; melhoria contínua; gestão participativa; constância de propósitos; gerência de processos; poder na execução (“empowerment”); garantia da qualidade; trabalho em times (equipes); virtualização; gestão ambiental; orgulho pelo trabalho. O metamodelo da qualidade, em última análise, sugere que gerir uma organização é ser capaz de realizar os seguintes ajustes:

- entre a organização e o produto (a dimensão da *eficiência*);
- entre o produto ofertado e o cliente (a dimensão da *eficácia*);
- entre a organização e os seres humanos (a dimensão da *qualidade de vida*);
- entre a organização e o seu meio ambiente (a dimensão da *contribuição social*).

A *conformidade pressiona rumo ao contexto quantitativo* e a boa técnica, rumo ao “fazer bem”, destacando principalmente aspectos normativos e de especificações. A *adequação direciona rumo ao levantamento de necessidades do cliente*, à atenção do atendimento e à criatividade. A *qualidade de vida aponta em direção aos fatores motivacionais e humanos*. O *impacto social* ressalta o papel social da organização e sua *contribuição para a preservação ecológica e o bem comum*.

A Figura 7 resume a metáfora da pirâmide de hierarquia conceitual dentro da terceira onda. O conceito de qualidade expande-se, dando suporte a uma série de revisões nos valores e objetivos do processo produtivo que, reunidos em um corpo ativo, constituirão a gestão pela qualidade total.

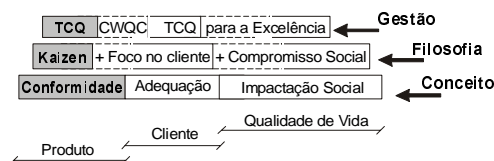


Figura 7 – A “pirâmide” completa

De uma forma geral, a gestão pela qualidade total poderá ser compreendi-

da pelo conjunto de ações resumidas na Figura 8:

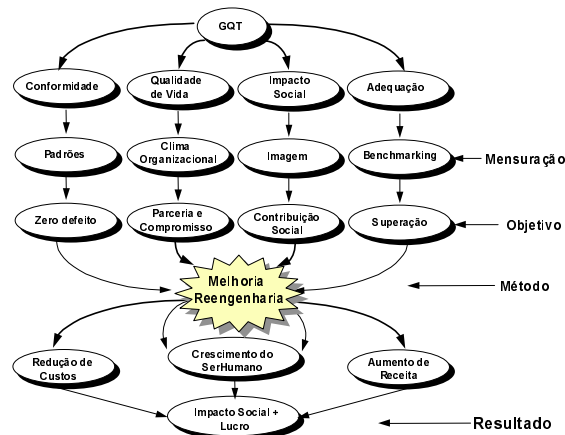


Figura 8 – A atuação da gestão pela qualidade total

Qualidade total na educação

O sentido existencial do compromisso com a qualidade

Cada cabeça pode imaginar uma solução diferente para um mesmo problema, à medida que seu raciocínio seja polarizado por algum aspecto ou dimensão do caso. Quanto mais complexo for o problema, mais dimensões peculiares possuirá e, em consequência, mais provável será que ocorra uma distração no raciocínio. Existem dimensões mais atrativas ou mais evidentes que outras, o que pode acabar empanando a visão de importantes dimensões mais profundas. Não podemos falar em “qualidade na educação” ou em uma “escola de qualidade” sem sermos capazes de alcançar as dimensões mais profundas do fenômeno, perseguindo seu sentido existencial. Um ponto fundamental a entender nesse processo de descoberta é que *qualidade e educação* são lados de uma mesma moeda.

Qualquer visão limitante do verdadeiro escopo da educação é, em última análise, um fator de não qualidade. Uma Escola de Qualidade (EQ) deve ser vista e entendida em toda a sua pujança, diversidade e dinâmica. A principal instituição atuadora no processo educacional não pode ser pensada como um mecanismo, ferramenta, aparelho ou instrumento. Se uma abordagem mecanicista já é danosa em ambientes organizacionais menos complexos e exigentes que o educacional, que diremos quando aplicada a tão sofisticado proces-

so? Apesar de o corpo da organização educacional não flutuar no espaço, estando, pelo contrário, submerso em uma sociedade que possui seus valores e cultura, uma Escola de Qualidade, como um agente (não instrumento) no atendimento das necessidades e expectativas humanas, tem compromisso maior com seus alunos, com a qualidade de vida, com a possibilidade de providenciar oportunidades para a construção de um mundo melhor. Uma escola só pode ser imaginada como um meio social de atendimento de necessidades e expectativas das pessoas. Qualidade na educação é uma dádiva que deverá ser voltada para todos (Nascimento, 1994). Definir o compromisso da educação é o primeiro passo para a qualidade.

Uma Escola de Qualidade deve ajudar na preparação para a vida em "lato sensu", mas não pode cair no engano de definir o que é "desejável" ou "prático", transformando-se em um projeto de difusão ideológica unidimensional.

Uma EQ é uma entidade que transcende o momento. Em conseqüência, o vigor analítico e crítico necessário à transformação da realidade será uma das essências da qualidade em educação. Da mesma forma que a humanidade transcende as ideologias, a escola deve ser capaz de transcender aspectos conjunturais e temporais. A humanidade não é uma grandeza temporal. Replicar e reforçar as coisas como são é preparar para o presente, é projetar o futuro como uma continuidade do agora.

É fato que romper com o agora é difícil, uma vez que as pressões que serão sentidas no futuro, configurando as necessidades e expectativas do próximo momento, ainda não chegaram. Além disso, mesmo no presente, a quem pode ser dado o direito de definir, com certeza, como as "coisas devem ser"? É basilar a compreensão de que as escolas são um dentre os diversos atuadores do processo de formação da competência humana. O compromisso de uma EQ não é *formar* e sim *ajudar na formação do cidadão*. É bom lembrar que a escola não é a única instituição capaz de ajudar o homem na jornada educacional... A família, o trabalho, os amigos, as igrejas e outras formas de organizações são co-partícipes desse processo.

O ser humano é o foco. É ele que se utiliza de todas as entidades para modelar, ele mesmo, sua proposta de vida. A uma EQ, portanto, cabe ajudar com suas me-

lhores habilidades esse esforço individual. Alguns educadores ufanistas discursam, convencidos de possuírem uma "visão avançada", ao propor de boca cheia que o objetivo maior da escola é "preparar para a vida". Esse nos parece um objetivo extremamente óbvio em uma visão estratégica, tão óbvio que pouco espaço deixa para discussão. Por outro lado, é confuso, perigoso ou irrealista em uma visão operacional. O significado de "preparar para a vida" é, por si só, polêmico e pode acabar encobrindo objetivos nada nobres. Sugerir ao aluno as regras de sua sociedade (formais ou informais) pode ser considerado um modo de auxiliá-lo a se "preparar para a vida", mesmo quando essas regras não sejam, digamos, nada justas. Todas as instituições humanas projetam sua sombra replicante sobre o homem e isso é, na maioria das vezes, considerado como "preparar para a vida". Nesse caso, não caberia à escola, mais que a qualquer outra instituição, mesmo correndo o risco de perder o foco da praticidade imediatista, sugerir outras formas de visão? Até que ponto podemos definir que "preparar para a vida" é comum a tal ou qual idéia? O papel da escola não seria exatamente despertar o homem para esse fato curioso? Mesmo consciente da possibilidade de se afastar do troféu do concurso da praticidade ou do engajamento maniqueísta, não faria parte da missão da escola mostrar que a realidade guarda idéias que nunca foram colocadas em prática? Ajudar o aluno a adaptar-se à sua realidade ou dar-lhe condições para mudar essa realidade, eis aí um dilema...

Talvez fosse mais útil perceber que *a escola não pode tudo e não fará tudo*. Mesmo que pudesse tudo, não poderia fazer tudo... E isso não é um problema de ser ou não um projeto de tempo integral... O que está em discussão é um papel delegado pela sociedade. Por outro lado, é especialmente importante entender que, mesmo sujeita a limitações de ordem material, temporal e filosófica, uma escola pode fazer melhor certas coisas do que qualquer outra instituição. Se, por um lado, a escola não pode e não deve se propor a "fazer tudo sozinha", por outro ela é indiscutivelmente habilitada para desempenhar alguns dos mais importantes papéis na educação. *Uma escola de qualidade não se propõe fazer o*

papel de outros atores sociais e acabar falando no seu próprio. Dentre todas as instituições da atualidade, a escola é uma das mais aparelhadas para ajudar as pessoas a *pensar claramente, exercitar um julgamento independente, analisar e realizar crítica construtiva.* Nesse ponto temos um foco a perseguir rumo à qualidade.

O empreendimento educacional tem de propiciar o justo retorno do investimento realizado pelo contribuinte ou pelos acionistas.

Reconhecer que no processo de educação existem interesses envolvidos que não estão estritamente relacionados com o ensino e a aprendizagem não é abrir mão da qualidade, é simplesmente ver o óbvio. Propiciar o justo retorno do investimento não significa conceder estrita prioridade para o retorno financeiro. Significa a busca da qualidade e do valor. Se uma escola é confundida com um “negócio como outro qualquer” ou idealizada como uma “vocação acima de todos os percalços”, então todos acabam perdendo. Uma escola de qualidade não é um sonho irreal ou um pesadelo mecanicista; ela é uma entidade real e, formulamos votos, equilibrada. Uma escola de qualidade não pode temer o momento da prestação de contas, de tratar com as verbas, de justificar seus gastos. Prestar contas é uma necessidade gerencial, um direito da cidadania e um exercício de humildade. Em todos os casos é útil. Quem gasta mais tempo solucionando os seus problemas do que os justificando não teme o julgamento.

A escola deve ser um refúgio seguro para quem deseja uma educação emancipatória, independente, multifacetada e equilibrada, mas esses objetivos não podem implicar afastamento da realidade, falta de flexibilidade ou mobilidade.

A qualidade organizacional depende de um saudável equilíbrio entre prioridades e habilidades. O termo “equilíbrio” aqui só pode ser entendido de forma relativa e dependente de persistência. Os problemas, as pessoas e o meio ambiente se renovam diariamente. A qualidade de uma escola depende de uma adequada consciência por parte da gestão sobre o seu papel social, bem como de uma razoável autonomia e espaço para a tomada de decisão e atuação autônoma. A boa escola se aproxima de sua clientela e, mesmo mantendo a necessária isenção, procura integrar-se no momento contextual. Boa técnica educacional, habilidade gerencial

e um projeto pedagógico avansador dos melhores sentimentos e habilidades são indispensáveis.

Ainda dentro da discussão de seu sentido existencial temos de destacar uma outra característica das escolas de qualidade: *O compromisso solene com sua missão.* Uma Organização Escolar (OE) é uma entidade fundamentada no compromisso. O papel educacional pressupõe um sólido compromisso com valores. Seus agentes recebem uma delegação nobre, e por isso o processo é vinculado à confiança. *Para pais e alunos, o professor ocupa basicamente um cargo de confiança.* A OE tem uma obrigação solene com seus alunos, pais, professores, funcionários e a sociedade como um todo: o de bem cumprir o seu importante papel. Mesmo arriscando resumir demais tão ampla missão, podemos dizer que *educação de qualidade é aquela que ajuda a formar a competência do homem frente aos desafios do mundo, agindo na direção da cidadania, da transformação produtiva e do crescimento do ser humano.*

A Figura 9 procura ressaltar os aspectos mais importantes desse compromisso com o aluno.

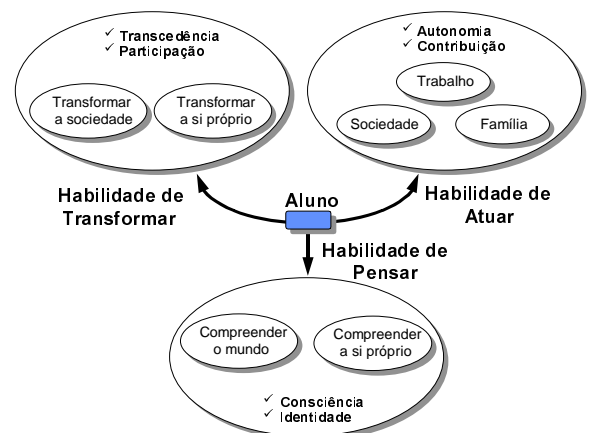


Figura 9 – O papel da organização educacional junto ao aluno

O encontro entre a educação e a qualidade

Para formarmos um quadro completo do que seria uma escola de qualidade, não basta examinar somente seus objetivos dentro do papel educacional: será necessário descer a detalhes operacionais das responsabilidades, atividades, tarefas e

demais labores. Uma escola de qualidade só existirá se transcender a utopia da Castália e de suas escolas de elite (Hesse, 1943) e encontrar um caminho prático de implementação democrática.

Na busca de elementos basilares dentro desse processo de qualificação, claramente encontraremos um componente destacado: o *ensino*. Perseguir a qualidade em educação, por qualquer caminho que conduzamos o raciocínio, passará pela capacidade de bem ensinar (!) e pela habilidade dos alunos de aprender. Por mais estranha que seja a linha de pensamento adotada, é impossível falar em qualidade na educação sem falar em bom desempenho. Falar em desempenho não significa “manufaturizar” a educação ou aderir ao “positivismo”, longe disso. Atingir alto desempenho depende de um conjunto de medidas e pré-requisitos materiais, mas não são apenas os fatores extrínsecos que contam. *Para alcançar alto desempenho, são indispensáveis atitudes corretas, competência e, fundamentalmente, consciência do que se deseja.* Para ressaltar a influência e a importância do alto desempenho, poderíamos negá-lo e observar o resultado.

Seria:

- admissível em uma escola a cultura de reprovação?
- possível uma OE de qualidade com uma péssima gestão?
- razoável admitir uma boa educação baseada em um ensino precário?
- possível pretender alta qualidade no ensino com professores sem a formação adequada?

De alguma forma, os conceitos de educação, ensino e gestão deverão harmonizar-se para que seja possível alcançar a tão desejada escola de qualidade. Essa interdependência era clara para Deming, que via na qualidade uma forma de adquirir o saber, especialmente aquele tipo de saber que ajuda a mudança: “A transformação deve ser conduzida por pessoas que adquirem saber profundo”.

Debateremos esses temas de maneira a tornar essa interdependência entre qualidade e educação um pouco mais clara.

Educação

É impossível falar de qualidade em educação sem falar de qualidade e de educação. A pergunta que se coloca é: haveria ligação entre o nosso eixo temático e a quali-

dade? Detalhando melhor: haveria suficientes ligações conceituais entre qualidade e educação que justificassem aos interessados em educação um estudo da abordagem da qualidade? O conceito de qualidade seria mais um adjetivo para a educação ou estaria relacionado, em sua essência, com toda a dinâmica de transformação envolvida no processo? Ao tentarmos examinar as correlações entre os temas, talvez o mais desejável seja esclarecer a questão: *Podemos alcançar uma educação de qualidade sem possuir qualidade na educação?*

Educar é transformar. Educar é despertar aptidões e orientá-las para o melhor uso, no sentido de produzirem satisfação. Sob diversos prismas, qualidade e educação possuem pontos em comum, a saber:

- Prisma do foco operacional

Tanto o processo de educação como o de qualidade têm como principal agente o homem, o próprio transformado. É o homem que adquire nova compreensão do mundo e as expressa através de novas estratégias de relacionamento.

- Prisma da consciência

Ambos os conceitos, qualidade e educação, objetivam alcançar a transformação através da conscientização e não do controle. Realmente a Educação é a própria estratégia da qualidade total. É somente pela educação transformadora que será possível alcançar o comprometimento, estágio final da participação.

- Prisma da satisfação e da qualidade de vida

Ambos os conceitos objetivam o preenchimento das necessidades humanas. Podemos considerar a educação como uma forma operacional de aumentar a qualidade de vida e promover a *fitness* organizacional. Esse último relacionamento e essa dependência são claros na visão de William Glasser (1992). É pela educação que o homem:

- situa-se dentro de seu contexto, distinguindo as suas necessidades e expectativas individuais das coletivas;
- aprende a interagir com o meio ambiente de forma a atender suas necessidades e expectativas e contribuir para o aperfeiçoamento desse mesmo meio ambiente;
- prepara-se para enfrentar as imprevisíveis mudanças que o contexto inexoravelmente sofrerá, mantendo a capacidade de adaptação e atuação ao longo de sua vida;





- é capacitado a pensar, se desejar, além de suas necessidades e expectativas imediatas ou futuras de sobrevivência e prazer, refletindo um comportamento e um compromisso com a vida;

- adquire consciência e convencimento próprio a respeito da realidade;

- transcende a concepção materialista e imediatista e adquire valores superiores que lhe conferem a verdadeira humanidade.

Como afirma Thomas Huxley,⁴ “é somente pela Educação que um homem é levado a fazer aquilo que deva ser feito, independentemente de gostar ou não de fazê-lo”. Huxley ressalta que a educação produz a consciência do papel do indivíduo na evolução do todo. Ela permite que o homem supere o estágio de suas necessidades e expectativas inconsistentes, imediatistas ou egoístas e se harmonize melhor com seu meio ambiente a longo prazo.⁵ A educação submete conscientemente as necessidades e expectativas de ordens inferiores às necessidades de ordens superiores, minimizando o desajuste global e apontando para atratores profundos de adequação. Pelo grau de consciência adquirida sobre a vida e seus relacionamentos, o homem educado opta por soluções globalmente mais estáveis e tem paciência e persistência para esperar pelos resultados de políticas de ação de longo prazo, e isso é o âmago do desenvolvimento auto-sustentável e da qualidade de vida.

Considerando uma visão do fenômeno educacional voltada para o crescimento do ser humano, os trabalhos de Glasser indicam a importância da promoção da qualidade de vida ser apoiada pela educação. Segundo Glasser, educar é, de alguma forma, “aumentar a qualidade de vida dos indivíduos e de toda a sociedade”. Essa correlação entre qualidade e educação é uma visão interessante e que certamente pode ser útil no momento de realizar considerações pedagógicas. Uma gestão preocupada em utilizar o processo produtivo para aumentar a qualidade indiscutivelmente deveria estar envolvida com o compromisso da promoção de uma forte ênfase educacional. Dentro da visão da qualidade, o único meio de transformação cultural válido é a educação. Quando, para mover as pessoas no sentido desejado pela gestão, é indispensável intimidar, é porque o processo educacional

falhou e já não existe a “qualidade” que pensamos preservar ou alcançar pela estratégia da insegurança ou medo. É no ponto em que a qualidade e a educação se encontram que coisas interessantes realmente podem começar a acontecer.

A qualidade depende de um processo de transformação e conscientização, enfim, de uma educação adequada e de sabedoria (ou saber profundo). *A educação de qualidade é exatamente aquela que é capaz de atender às necessidades e expectativas do educando e representar um retorno adequado em conscientização e compromisso com a sociedade.* É claro que, à medida que a qualidade transita do conceito adjetivo associado ao produto final para uma filosofia de vida, ou seja, para um conteúdo substantivo, a necessidade de meios coercitivos de “controle”, para promoção da garantia da qualidade, vai se enfraquecendo. O estabelecimento de relações prazerosas no trabalho é bastante sensível ao grau de liberdade e flexibilidade que a atividade de labor imprime e esta ao grau de conscientização do trabalhador. Realmente, os caminhos da qualidade e da educação estão interligados de uma forma inexorável, até sob o aspecto motivacional. Podemos dizer que educação e qualidade se encontram na promoção de uma vida melhor. Com base na idéia de Glasser, podemos ousar definir educação como *um processo através do qual descobrimos que aprender a pensar e a aprender acrescenta qualidade em nossas vidas.* A definição proposta destaca um outro aspecto não tão evidente em princípio: é difícil, para não dizer impossível, obter mudanças de atitudes ou de conceitos sobre assuntos que possam parecer dispensáveis ao estudante. Educação é um processo associado ao que há de essencial nas coisas. Qualidade não é igualmente algo essencial? Algo de valor ou desejável?

Outro aspecto interessante que podemos divisar no encontro da qualidade com a educação é a possibilidade de equilibrar a manipulação da “propriedade” do conhecimento. A educação, vista como uma forma de promoção da qualidade de vida, utilizará o conhecimento como uma produção de competência, de predominância individual, sem contudo excluir a influência social na definição dos “parâmetros” do que será reconhecido como qualidade de vida. *Educação vista como um processo de*

⁴ Ao citarmos Huxley, não estamos endossando seu epifenomenalismo.

⁵ Seria isso “preparar para a vida”?

promoção da qualidade de vida e da busca da excelência sinaliza para o equilíbrio da aprendizagem de conceitos e de fatos. Não resta a menor dúvida de que essa visão de educação não esgota o assunto, mas levanta um aspecto ligado ao lado prático e operacional do processo. Pode não ser completa, contudo aborda uma parte do problema de ensinar e transformar, que está fortemente ligado à dimensão motivacional.

Ensino

A prática da educação se desenrola do meio ambiente em direção ao sujeito, através do ensino. O ensino resume a instrumentalização necessária à transmissão do conhecimento, base do processo de educação. *Educação sem conhecimento e competência é puro verbalismo político.* Para educar, é indispensável construir o conhecimento e, nesse aspecto, o ensino assume seu papel. O ensino deve ser um processo compartilhado, logo depende profundamente do convencimento do aluno sobre a importância do conhecimento que está em discussão, ou seja, de sua capacidade de atender a suas necessidades e expectativas e de lhe abrir alternativas para a melhoria de sua qualidade de vida. Ensino, estudo e aprendizagem são conceitos consideravelmente inter-relacionados. Objetivamente, o ensino, a dimensão mais fortemente associada à escola, busca consolidar um processo de transmissão e construção de conhecimentos que permita a aprendizagem, ou seja, a possibilidade de transformação. Apesar de toda a longa controvérsia que envolve a discussão da predominância entre fatores ambientais e fatores herdados (Popper, 1975), parece-nos que a motivação básica para essa transformação é um fenômeno pessoal. Esse caráter individual do despertar dos potenciais e da consciência é mais um forte indicador para a consolidação de um ensino de qualidade. *O ensino de qualidade não pode ser realizado de forma padronizada ou normalizada, mas respeitando as peculiaridades do indivíduo.* Outra consequência desse fato é a necessidade de se alcançar a melhor compreensão possível a respeito das carências e expectativas, presentes e futuras do aluno, para, utilizando o processo educacional, configurar condições para que elas possam ser supridas.

Qualidade total e educação – novos conceitos

O fulcro do problema

Nos itens anteriores, debatemos múltiplos aspectos da inter-relação entre os conceitos de qualidade e educação. Neste ponto, gostaríamos de abordar o núcleo do problema atual da qualidade no ensino, aquilo que está causando mais desconforto dentro das instituições educacionais.

As pressões por novos rumos para o processo educacional estão reduzindo a fitness das escolas, especialmente das que não são capazes de acompanhar as mudanças.

O grande problema da educação moderna é que a nova realidade é para todos: governos, empresas, pessoas e... até escolas! Apesar de alguns pensarem que as escolas são eternas, isto é um argumento verbal. As OE, como organizações criadas pelo homem, não são um fim em si próprias. A necessidade do saber e da educação, esta sim, acompanhará o homem por onde ele for, faz parte de sua essência. A escola é uma forma de atender a essa necessidade, portanto, perfeitamente alterável.

Muitos imaginam que no Brasil as escolas poderiam ser melhores se houvesse uma concorrência mais acirrada entre o sistema privado e o estatal de ensino. A “luta” caracterizaria um ambiente de competição promotor de mudanças para a “qualidade”. A idéia da “concorrência para a qualidade” é típica do modelo “*War Game*” da estratégia da competitividade. Dentro dessa proposta, seria uma boa idéia fustigar tanto as escolas particulares quanto as públicas, de modo que elas melhorariam o ensino no meio da espiral de luta pelo aluno. O que essas pessoas esquecem é que a estratégia adaptativa defensiva é otimizadora. Será que, dentro dessa proposta, haveria lugar para a verdadeira educação, tão repleta de “ineficiências” filosóficas, de tempos próprios, de cuidado e carinho? Será que, praticando um modelo de guerra, as escolas estariam moralmente capacitadas a auxiliar na formação do cidadão altruísta? Este é o ponto central para a moderna discussão sobre novos

modelos para a educação: as escolas, como uma solução para o fenômeno educacional, estão em xeque.

Aqueles que imaginam que a única ameaça às escolas sejam as outras escolas cometem o perigoso engano de esquecer que as mudanças do meio ambiente são historicamente as maiores ameaças à sobrevivência. Uma escola de qualidade preserva uma razoável capacidade de respostas imediatas, mas nunca se descuida de uma postura analítica e crítica em relação ao seu próprio papel. A qualidade na educação implica uma aprofundada visão de futuro. O cenário moderno está criando novas alternativas para a atuação formal no ensino. O desvinculamento entre o ensino e a educação é aprofundado na prática de diversas instituições. O exemplo de maior sucesso no Brasil são os cursinhos preparatórios para o vestibular. A mídia e as empresas começam a reivindicar espaços específicos no ensino e mesmo na educação, pressionando pelo reconhecimento formal de seus treinamentos ou estágios supervisionados. A possibilidade da “escola aberta”, onde o aluno com um auxílio tutorial construiria um conhecimento personalizado, é assunto de antigas discussões. Cursos supletivos são uma prática consolidada e representam uma ruptura com o ritual da educação, sinalizando, inclusive, o aceite social da possibilidade de a escola substituir seu foco na educação pelo foco no ensino.

Mesmo considerando que os argumentos anteriores não sejam tão importantes para justificar preocupação, é inegável que as pressões tendem a crescer. Na realidade brasileira, praticamente todos os beneficiários do processo educacional questionam a eficiência e eficácia do modelo atual. O problema, obviamente, não é o questionamento em si, mas a realidade de que o modelo praticado não se tem mostrado capaz de oferecer boas respostas às dúvidas levantadas. É preocupante constatar que a capacidade de resposta dos sistemas educacionais tem-se evidenciado mais lenta do que a entrada de novas alterações, o que ocasiona um crescente distanciamento entre as necessidades descobertas e o processo de atendimento a essas necessidades. A construção das três habilidades de que trata a Figura 9 não é uma abstração; elas são uma necessidade real para o indivíduo. As

pessoas precisam de ajuda para desenvolver essas habilidades e, se a escola não puder fazer isso, alguém fará!

Nesse contexto de debate, obviamente, a questão do trabalho se projeta diretamente sobre o papel da escola. A redução de empregos não é um fenômeno cabalístico, perverso ou misterioso, mas representa o descompasso entre o crescimento econômico e o crescimento tecnológico. Essa mudança nas regras é, sob nosso ponto de vista, um dos resultados da aplicação a longo prazo da perversa “lógica da competitividade”. Com o foco centrado em objetivos pouco cooperativos, tais como a conquista de fatias crescentes da clientela, e utilizando estratégias de otimização e eliminação de “redundâncias”, as organizações acabam vítimas de sua própria mentalidade de guerra. Uma guerra selvagem em que vale a lei do mais forte, mas que, longe de preservar os mais “capazes”, a todos mata. Prisioneiras de uma escalada de especialização, as organizações acabam sem possibilidades de carrear recursos para a promoção da qualidade de vida no trabalho, perdendo preciosas oportunidades para auxiliar no estabelecimento de uma realidade mais humana. A redução dos empregos é um fenômeno de abrangência mundial que aponta para uma grande falta de compromisso entre o mercado de trabalho e o homem e, nesse sentido, cava sua própria sepultura. Ressalvadas as diferenças regionais, a economia tem se expandido menos que as possibilidades tecnológicas, de modo que a produtividade se tornou para as empresas um fator determinante de adaptabilidade. Apesar de, na maioria dos casos, serem justas, as exigências e conquistas trabalhistas acabam, nesse cenário desfocado, tornando-se “redundâncias” ou sérios obstáculos aos objetivos competitivos. É o cenário e sua mentalidade de confrontação contínua que tornam os seres humanos mais expostos ao deslocamento ocasionado pelo avanço tecnológico.

Numa mudança contextual é sempre assim; alguns pontos avançam e outros recuam; alguns conceitos surgem e outros desaparecem. É nesse momento que a estratégia da *fitness* (Goldberg, 1999) mostra sua maior utilidade. A escola do terceiro milênio não pode desconhecer essa evolução do mercado de trabalho. A *dimensão do pensamento* é a própria dimensão

da crise. Pensar é questionar, avaliar, compreender, criar, etc. A dimensão da transformação se acelera dia a dia. As mudanças encurtam seu ciclo de vida e alargam o comprimento do passo. No âmago da discussão do problema do emprego e da empregabilidade, estão o papel do próprio trabalho e o embate das mentalidades e ideologias no campo da realidade factível. As ideologias, na prática, acabam todas muito parecidas para os trabalhadores. O trabalho possui, pelo menos, três grandes funções, a saber: realização dos potenciais das pessoas; produção de valor agregado; maximização da sinergia.

Através do trabalho, as pessoas podem buscar, além da satisfação de suas necessidades imediatas, valores maiores, como a auto-realização (McGregor, 1980). O trabalho tem um importante papel no desenvolvimento de talentos e na realização de potenciais. O retorno social do trabalho é obviamente a contribuição do trabalhador na agregação de valor a um produto ou serviço. O desenho do processo produtivo tem um significativo impacto na qualidade de vida do trabalhador e, em última análise, na possibilidade de ele buscar seus valores maiores. Um exemplo da influência do desenho do processo produtivo sobre o homem é o trabalho em “times” (equipes). Esse desenho de atuação permite a maximização da sinergia dos sistemas produtivos e da sociedade em geral, bem como para o início da construção de relações sociais mais justas e agradáveis.

Na *dimensão da transformação* do indivíduo, encontramos as raízes dos maiores problemas para a escola. O adágio “Médico, cura-te a ti próprio” ou o pensamento de Ralph W. Emerson, “Todos os homens vangloriam-se da melhoria da sociedade, e nenhum homem melhora a si próprio”, são a expressão da perplexidade que as escolas enfrentam: elas também devem mudar, sob pena de tornarem-se incapazes de ajudar na mudança dos indivíduos. Hoje, exige-se mais das escolas do que se exigia no passado. As análises que imputam a razão da crise da educação às causas locais são, no mínimo, míopes. Como causas locais, podemos citar: descaso das autoridades, falta de um política consistente de investimento, desmotivação dos alunos, dos professores, etc. *Podemos ter certeza de que esses problemas estão longe de ser a*

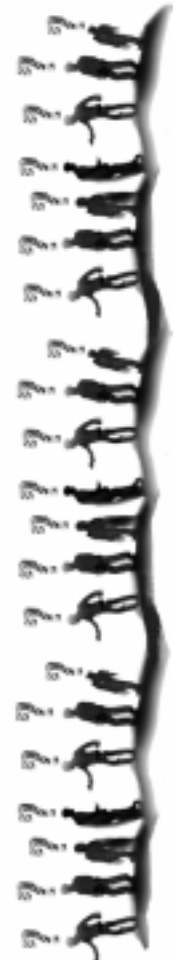
causa central do que está acontecendo. As dificuldades que atazanam as instituições educacionais ao redor de todo o mundo são um resultado de causas mais profundas e menos aparentes. Em muitos países em que o volume dos problemas sociais e a quantidade de recursos destinados à educação são completamente diferentes dos da nossa realidade, temos também um setor educacional em crise. É preocupante quando existe uma progressiva perda de correlação entre o sucesso na vida profissional e a necessidade de apoio do sistema de educação formal. O real problema acontece na dimensão da perda de utilidade. Se considerarmos que problemas semelhantes possuem uma razoável possibilidade de admitir soluções semelhantes, então será bastante interessante examinar se as soluções praticadas no contexto empresarial para recuperar a *fitness* perdida podem ser aplicadas ao educacional. Mesmo admitindo uma enorme diferença no contexto cultural e político, seria admissível questionar a possibilidade de pensar em utilizar as estratégias de adaptação da QT na educação.

“Mas as coisas são muito diferentes na educação!”, pode alguém afirmar. Para essas pessoas respondemos apenas com o famoso: “E viva a diferença!”

O convencimento de que a educação não poderá ser reduzida a um negócio (o ensino talvez...) por sua natureza peculiar é um consenso entre os educadores. Cremos que ninguém em sã consciência pretendia simplesmente “transplantar” soluções empacotadas ou mesmo a cultura do “negócio competitivo” para a educação, porque elas não funcionariam.

E por que não funcionariam? Porque existem diferenças profundas como as seguintes:

- o contexto educacional é mais sofisticado e complexo;
- os impactos sociais da atividade produtiva educacional são um dos mais importantes aspectos do fenômeno;
- os “clientes” possuem necessidades e expectativas extremamente sofisticadas e conflitantes;
- os ciclos de vida são contados dentro de outras escalas;
- existe um outro nível de envolvimento emocional em jogo: o do crescimento da alma humana e não somente de sua satisfação dimensional.





Inúmeros conceitos como “não-conformidades”, “retrabalho”, “satisfação”, “clientes”, etc, possuem uma interpretação diferente da que apresentam na abordagem industrial.

As diferenças não devem, todavia, impedir nossa visão sobre os pontos em comum, que, nesse caso, são profundos e básicos. Devemos igualmente lembrar que o relevante para a adequação de um modelo de solução não são os valores das variáveis ou o sinal de seu relacionamento e sim a natureza do fenômeno. “Em educação cada caso será sempre um caso” afirmam alguns, como se isso fosse um argumento que inviabilizasse a abordagem da qualidade (seria isso uma referência aos processos normativos da qualidade?). Não temos aqui nenhuma novidade, o mesmo acontece na realidade dos complexos sistemas empresariais.

O problema das escolas é, como de resto de todas as organizações, o problema da adaptação diante das mudanças. Antes de tentar ajudar seus alunos a aprenderem a aprender, ela mesma tem de ser capaz de fazer isso. Quem pode ensinar o que não sabe? Para se adaptar, a entidade educacional pode desenvolver diversas estratégias. Mesmo reconhecendo que existem vários caminhos para realizar a recuperação da *fitness*, vamos examinar a utilidade da abordagem da QT. É com a noção da necessidade de “uma solução” que nos animamos, mesmo reconhecendo que o desafio não é simples, a responder a, pelo menos, dois questionamentos:

1. A comprovada capacidade da filosofia da QT em lidar com a mudança poderia ser também útil no contexto educacional?

2. O metamodelo da QT poderia contribuir para o aperfeiçoamento da gestão da educação?

As duas perguntas anteriores colocam os pontos cruciais da utilização de um modelo. A primeira examina a compatibilidade entre a lógica do modelo e a lógica do problema. A segunda aponta para a necessidade de uma adequação prática e operacional entre o modelo e as peculiaridades do contexto. A primeira pergunta coloca em questão a adequação ideológica e a segunda, a adequação ferramental e operacional.

A lógica do metamodelo da qualidade total

Reconhecida a similitude entre os contextos, pelo menos no que diz respeito ao fato básico do enorme problema gerado pela desestabilização das necessidades da modernidade, vamos tentar responder à primeira pergunta analisando a adequação da “lógica” de atuação da QT. Inicialmente, detalhamos a evolução do metamodelo exatamente para que o leitor pudesse perceber a essência do modelo da QT. Em derredor dessa abordagem, existe hoje uma enorme cortina de fumaça onde nem sempre é fácil divisar a verdade. Pelo exposto, procuramos demonstrar que os melhores sistemas de QT objetivam:

- definir um objetivo simplificador para a gestão através do conceito de “qualidade”;

- estabelecer uma série de prioridades de atuação, estritamente vinculadas ao contexto que preside a ação. Essas prioridades são materializadas através de princípios;

- aplicar os princípios através do uso das melhores técnicas disponíveis, direcionando os processos da organização para garantirem os quatro ajustes descritos anteriormente.

O “modelo” preconiza que toda a atenção dos processos de agregação de valor a um bem ou serviço deverá estar focalizada no atendimento das necessidades e expectativas do objeto final do processo. A GQT é fundamentalmente participativa, descentralizadora e voltada para o crescimento do ser humano. Na terceira “onda”, os sistemas da qualidade sinalizam para a importância da contribuição social, do respeito à ecologia, e da atuação ética e honesta.

Essa é a lógica da QT! As ferramentas e técnicas da abordagem obviamente não são o fulcro do sucesso ou representam qualquer novidade extraordinária (Judd, 1995). Quando nos referimos à “qualidade em educação”, estamos pensando basicamente em dois segmentos desse conceito. O primeiro, adjetivo, associado aos aspectos e às dimensões peculiares a cada envolvido no processo, e que representam o julgamento personalizado e individualista do valor do bem ou serviço.

Qualidade adjetiva – capacidade de a instituição educacional auxiliar os alunos no despertar de seus potenciais e na construção do conhecimento.

Qualidade em educação não é só algo que possa ser avaliado apenas pelos denominados “clientes” diretos, por muitas razões (Goldbarg, 1999). Um segundo aspecto do conceito envolve mais do que os adjetivos: engloba a própria essência do fenômeno, implicando a necessidade de forte percepção social e política dos fatos. Denominaremos essa dimensão de substantiva.

Qualidade substantiva – capacidade de a instituição educacional de atuar como agente alavancador de mudanças pessoais e sociais que promovam a qualidade de vida.

Outro aspecto importante para entender quando examinamos a essência da abordagem é que a QT não é uma filosofia utópica. Ela não é baseada na exortação. Suas ferramentas fazem sentido. Ao examinarmos a possibilidade de emprego do modelo da QT para direcionar as ações de gestão no contexto educacional, estaremos interessados, em última análise, em saber da utilidade das suas premissas no processo de mudança e busca de excelência e da adequação da metodologia de transformação sugerida.

Não seria adequado à educação:

- o desenvolvimento de uma mentalidade e atitude adequada a uma gestão eficaz e eficiente?
- a prática de uma gestão baseada em uma série de princípios éticos?
- o aumento do comprometimento dos funcionários e professores com os objetivos da educação?

Seria possível:

- a utilização das mesmas técnicas que foram empregadas no contexto industrial?
- o aproveitamento das experiências vivenciadas em empresas?
- a adequação da abordagem à dinâmica e à realidade da prática educativa?

No primeiro conjunto de questionamentos, o que está em jogo é a avaliação da sensibilidade do fenômeno educacional à gestão. Dentro desse primeiro bloco, a solução é relativamente simples. Observamos anteriormente que o fenômeno educacional, por sua complexidade, é muito sensível à competência de condução. Essa dependência, aliada à necessidade de um constante crescimento na

performance, aponta naturalmente para a solução pela qualidade. Sob o aspecto do potencial de ajuda e das necessidades específicas, a resposta para o uso da QT é um evidente e sonoro sim. Uma educação de qualidade precisa de uma gestão de qualidade.

No segundo bloco de colocações, o fulcro seria avaliar a possibilidade das técnicas desenvolvidas para o contexto produtivo serem assimiladas em um outro contexto, com características sociais e culturais tão diversas. Se é indiscutível que uma educação de qualidade deva estar apoiada sobre uma forma de gestão avançada, o mesmo não ocorre em relação à escolha da QT como essa forma de gestão. As restrições impostas à gestão no contexto da educação não criariam tais peculiaridades que obrigaríamos atitudes e crenças incompatíveis com as praticadas na QT? A diferença da realidade política e cultural dos contextos não inviabilizaria a transferência de experiência adquirida? A educação poderia ser considerada um caso à parte, uma espécie de “exceção”? Mesmo que não fosse um caso tão à parte assim, as técnicas que lograram sucesso em incentivar e apoiar os trabalhadores do setor industrial seriam úteis para os funcionários de uma escola? A visão sobre a melhoria da qualidade de vida, o “empowerment”, a gestão participativa, etc, seriam aplicáveis? Por que sim? Por que não?

No aspecto da utilizabilidade, devemos tomar muito cuidado antes de uma conclusão. Em relação ao contexto, pelo menos, sabemos que os novos paradigmas da educação são absolutamente semelhantes aos enfrentados pelas organizações produtivas, envolvendo:

- modificação do foco do processo de prestação de serviço;
- novas demandas;
- interferência de fatores sociais e ecológicos;
- maior participação do “cliente”, etc.

É nesse momento que a compreensão do potencial da terceira “onda” se torna indispensável. É dentro dessa proposta que encontramos a possibilidade de tratar os aspectos políticos e sociais do fenômeno educacional e realmente viabilizar sua contribuição para a melhoria do processo. Vários e intensos esforços foram e estão sendo desenvolvidos, visando viabilizar a utilização das técnicas desen-

volvidas pela qualidade total no contexto da educação (Hittman, 1993; Salmon, 1993). Também parece claro que nem tudo são rosas nesse caminho (Axland, 1992). Se, por um lado, alguns bons resultados são reportados, por outro, permanecem pontos ainda em aberto (Caplan, 1992). O tema QT na educação tem sofrido várias abordagens, o que dificulta ainda mais uma análise conclusiva de resultados (Schargel, 1993).

É interessante que, mesmo sem denominar os programas como de “qualidade total”, vários países estão adotando contínuas modificações na forma de gestão educacional que estão perfeitamente contempladas pela “lógica” que apresentamos anteriormente. Aliás, muitos programas denominados de qualidade total no contexto industrial e de serviços no Brasil são menos aderentes à “lógica da qualidade” aqui apresentada do que vários dos sistemas europeus de educação.

Se, pelo menos dentro de um grande quadro, não são visíveis as diferenças tão extraordinárias que afastam ou impossibilitam a aplicação das idéias da QT em educação, nem tudo está perfeitamente esclarecido. Existem ressalvas e dificuldades reais de implementação. Ninguém se engane pensando que, com uma boa adaptação de um sistema da qualidade de uma indústria ou de uma prestadora de serviços, as coisas estarão resolvidas. O contexto possui algumas traiçoeiras peculiaridades que impedem, por exemplo, que exista hoje um padrão ISO de certificação da qualidade para escolas... Apesar de a filosofia de atuação da QT ser extremamente flexível e eticamente irrepreensível, suas formas de implementação podem acabar, na prática, enrijecidas e focalizadas em considerações mais operacionais. A QT concede ao gestor, além dos indicadores econômicos, vários e amplos instrumentos de busca da contínua adaptabilidade, todavia não pode nem deve definir rigidamente como esses instrumentos serão escolhidos ou utilizados. Seria natural supor que uma experiência de sucesso para a QT pudesse ser uma ferramenta tão generalizável como são seus princípios, mas não é. É exatamente nesse ponto que surgem algumas dificuldades sérias: não problemas artificiais impostos pela mentalidade reacionária, mas problemas reais. O fato é que existem mesmo alguns conceitos que têm de ser rediscutidos e não somente adaptados, se pretendemos utilizar

a experiência da QT obtida no mundo da indústria e do comércio. Podemos resumir as dificuldades de aplicação dos sistemas de gestão baseados na QT na área de educação em três campos, a saber:

Dificuldades devidas aos aspectos sociais do contexto educacional

O sistema escolar possui uma estrutura e um relacionamento entre os subsistemas significativamente diferentes do sistema industrial. Dentre essas idiosincrasias, ressaltamos:

O aspecto afetivo

Em nenhuma atividade produtiva, o aspecto afetivo é tão significativo quanto o é na educação. A dimensão afetiva tem um papel enorme no despertar do potencial dos alunos e professores e, em conseqüência, na qualidade do ensino. Os laços que podem unir mestres e alunos vão além daqueles que ligam um produtor ao seu cliente mais simpático. Um mestre não “dá aula”, ele influencia a formação de uma pessoa. Pais, alunos, mestres e a escola como um todo devem buscar um processo prazeroso de construção do conhecimento ou simplesmente não será possível alcançar a qualidade no ensino. Temos enfatizado esse aspecto porque, além de considerá-lo importante, ele é fundamental dentro da lógica do movimento da QT. A peculiaridade das relações professor x aluno exigirá, sem qualquer sombra de dúvida, uma adaptação no conceito de cliente.

O aspecto da interdisciplinaridade

Uma escola é uma organização que possui processos extraordinariamente interdependentes, mas, mesmo assim, deve preservar a iniciativa, a criatividade e a independência intelectual de todos os seus componentes. A interdisciplinaridade é um desafio para a padronização.

A importância do compromisso social

Toda empresa tem um compromisso com a sociedade, por exercer, de uma forma ou de outra, uma influência sobre o destino de todos. Essa influência, no con-

texto industrial, é bastante variável, podendo ir desde uma presença marcante em toda a sociedade até níveis quase desprezíveis, tudo em função do momento e do tipo de atividade praticada. Uma empresa não se caracteriza normalmente pelo impacto social. O caso da educação é diametralmente oposto. É ela exatamente a parte do tecido social que recebe uma das mais amplas e contínuas delegações para influenciar o futuro da própria sociedade. Não importando se pública ou particular, em virtude de seu papel delegado, toda escola tem um forte dever com o social, compromisso esse que engloba a obrigação com um serviço de excelência e extensivo ao maior número possível de pessoas. *Absolutamente nenhuma escola, em nenhum nível, em nenhum lugar da Terra pode ser encarada como um simples negócio.* Essa mentalidade simplesmente desqualifica a organização para exercer a delegação de educar. Moldar o cidadão não pode ser encarado apenas como um negócio como outro qualquer. Pensando assim, estaríamos reduzindo os seres humanos no nível das “coisas” barganháveis e quantificáveis fiduciariamente. A educação exige os melhores sentimentos humanos. Nesse sentido, Herbert Feigl sintetiza uma frase atribuída a Einstein sobre a transcendência humana: “Se não houvesse essa iluminação interna no ser humano, o universo seria eternamente um monte de lixo”. Negociar a educação é um dos mais lamentáveis e grosseiros erros que um administrador pode cometer. A escola só poderá alcançar a qualidade com uma dose de dedicação e compromisso que transcende o foco no resultado financeiro.

Dificuldades conceituais

Alguns pontos da filosofia da qualidade total devem ser traduzidos para o contexto da educação. O conceito do que venha a ser qualidade em educação, o conceito de cliente e o papel dos princípios da QT dentro da proposta pedagógica são pontos de discussão indispensáveis. Por outro lado, o conceito da busca da excelência, do atendimento de necessidades e expectativas dos envolvidos no processo e da qualidade de vida são conceitos em comum que facilitarão a tração necessária.

Uma alternativa de solução pela qualidade total

A motivação básica para a adoção de uma solução para a educação via QT é a consciência do potencial da abordagem e da necessidade de mudança. Enquanto as antigas abordagens estiverem produzindo bons resultados, ninguém cogitará mudar. A QT é uma alternativa para os insatisfeitos! Enquanto a necessidade de mudança não for sentida, qualquer movimento rumo à QT será uma aventura teórica. Não se trata de difundir o medo do fim do mundo e sim de tomar consciência de que é indispensável abrir espaço para a criatividade e a flexibilidade, e que, sem compromisso com a busca constante da excelência, a contribuição organizacional e das pessoas pode não ser tão útil como seria desejável.

Nesse sentido, é indispensável buscar convencimento próprio de que:

- Na atualidade as organizações incapazes de lidar bem com mudanças e a gestão de atividades complexas perdem significativa parcela de sua “fitness”, ficando mais vulneráveis às flutuações do cenário.

- Nesse processo de desajuste, mesmo organizações altamente competitivas e especializadas podem ser desestabilizadas, se não forem capazes de lidar com a mudança.

- Esse problema chegou na área da educação e promete causar profundas dificuldades às escolas.

- Dentro desse cenário de constantes pressões pela melhoria de desempenho e alteração nas regras de relacionamento cliente x fornecedor, surgiu uma metodologia japonesa que foi capaz de lograr um razoável sucesso no sentido de direcionar a gestão das empresas.

- A solução japonesa foi aperfeiçoada à medida que as mudanças foram recrudescendo em velocidade e profundidade.

- Hoje a capacidade das abordagens baseadas na QT em lidar com a gestão de atividades complexas é comprovadamente alta.

- A principal vantagem desse metamodelo é sua enorme flexibilidade, o que facilita sobremaneira a auto- adaptação a idiosincrasias específicas das organizações.

- Trata-se de um metamodelo pronto para o desenvolvimento de altos patamares de produtividade; mas não é isso que caracteriza a abordagem. O que lhe confere poder é sua capacidade de comprometimento do fator humano e o enorme potencial adaptativo.

- O suporte ideológico do metamodelo é consistente com a ética educacional da perseguição da excelência pelo exemplo. A QT não busca o “primeiro lugar” e sim a excelência do trabalho. A QT não objetiva “conquistar o mercado” e sim “encantar o cliente”.

- Existe a possibilidade de utilização desse metamodelo com as adaptações necessárias no contexto educacional.

- No caso específico de “nossa” escola, essa abordagem poderia ser uma “boa idéia”.

Confiança não se compra nem se vende. Para adquirir o convencimento da viabilidade da proposta da QT, a escola e seus agentes deverão procurar examinar programas semelhantes desenvolvidos por outras instituições. Isso poderá ser feito principalmente através de visitas, filmes ou exame da literatura disponível. A consultoria externa deve ser evitada nessa fase. Esse contato com a tecnologia da QT, sem qualquer monitoramento de consultores, será de uma utilidade fantástica quando chegar a ocasião de utilizar os serviços de uma consultoria. Mas, antes de pensar qualquer iniciativa para a QT, devemos estar convencidos da utilidade das seguintes palavras de Fritjord Capra: “Todos os problemas que testemunhamos hoje têm soluções, mas todas elas requerem uma mudança radical de nossa forma de pensar e agir”.

As palavras de Capra ressaltam outro ponto de importância capital: Por onde começar? A qualidade deve ser algo vital, no sentido de redirecionar o pensamento e a atitude. Nesse caso procede a pergunta: Pensamento e atitude de quem? A resposta é óbvia: das pessoas. A qualidade depende das pessoas. A qualidade deve ser vital para as pessoas. A qualidade deve ser iniciada pelas pessoas. Não são máquinas, laboratórios ou salas de aula que irão promover a qualidade. Esses “insumos” permitem que a qualidade não se perca. É na mudança de atitudes e de desempenho em reação à qualidade que as coi-

sas começam a acontecer. *A qualidade de uma escola depende da parcela de qualidade de cada pessoa envolvida.* É claro que é possível pensar um modelo específico para a QT na área educacional (Goldberg, 1999), mas esse nível de detalhamento foge ao escopo do presente artigo. Antes de tudo, é fundamental examinar a proposta e estar convencido de que ela é viável.

Conclusões

Podemos destacar do debate exposto no presente artigo os seguintes pontos:

- A qualidade em educação não é um fim em si mesma; claramente possui elementos ideológicos voltados para a promoção dos quatro grandes ajustes organizacionais.

- Apesar desse conteúdo ideológico, não existe, todavia, a preponderância do engajamento político, e a dimensão da competência é predominante. Nem tudo é política para uma gestão pela QT do que botar os pés no chão, acenando para elementos de qualidade formal.

- Longe do messianismo, a face da conformidade e da adequação mostra que existem indicadores técnicos que também são importantes. A dimensão da racionalização normalmente não necessita decidir a cor de sua bandeira para funcionar, e isso faz parte da QT.

- As técnicas para dirigir a mudança rumo à QT no contexto educacional não podem ser simplesmente transplantadas do contexto empresarial; urge discuti-las e adaptá-las.

Talvez seja possível ignorar a QT e dar continuidade aos antigos projetos pedagógicos, na esperança de que algo mude apenas por insistência. Talvez possamos identificar causas externas e várias explicações que justifiquem essa nossa insistência. De fato, podemos fazer qualquer coisa, menos evitar a futura comparação com aqueles que resolverem utilizá-la. Quando o pensamento em crise busca uma saída para os velhos problemas da humanidade, a filosofia da qualidade total recupera conceitos adormecidos em nossos inconscientes; conceitos esquecidos de como poderíamos construir um mundo menos agressivo e mais humano apenas buscando o melhor dentro de cada um.

Referências bibliográficas

- ALBRECHT, K., LAWRENCE, B. J. *Serviços com Qualidade : a vantagem competitiva*. São Paulo: Makron Books, 1990.
- AXLAND, S. Congressional Forum on Quality Education. *Quality Progress*, p. 67-68, Oct. 1992.
- BEMOWSKI, K. Quality, American Style. *Quality Progress*, p. 65-68, fev. 1993.
- BONILLA, J. A. *Resposta à Crise : qualidade total e autêntica em bens e serviços*. São Paulo : Makron Books, 1995.
- BS7850. *Total Quality Management. Part 1 : guide to management principles*. (sic.)
- CAPLAN, F. The National Educational Quality Initiative. *Quality Progress*, p. 63-65, Oct. 1992.
- CHANG, Y. S., LABOVITZ, G., ROSANSKY, V. *Qualidade na prática*. Rio de Janeiro : Ed. Campus, 1995.
- CHARNESS, M. P. Transition to Total Quality : a case study. In: QUALITY CONGRESS TRANSACTION. Nashville : ASQC, 1992. p. 258-264.
- DAVIS, T. R. V. Balbridge winners link quality, strategy, and financial managements. *Planning Review*, Oxford, v. 6, n. 20, p. 36-40, 1992.
- DEMING, W. E. *Out of the crisis*. Cambridge, Mass. : Mit, 1986.
- _____. *Qualidade : a revolução da administração*. Rio de Janeiro : Ed. Marques-Saraiva, 1990.
- DRUCKER, P. F. *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo : Pioneira, 1993.
- FELLERS, K. G. Integrated QA Systems : marrying core QA systems and TQM philosophies. In: ANNUAL QUALITY CONGRESS, 49, 1995. *Proceedings...* ASQC, 1995. p. 597-600.
- GARVIN, D. A. *Gerenciando a Qualidade*. Rio de Janeiro : Qualitymark, 1988.
- GLASSER, W. *The Quality School : managing students without coercion*. New York : Harper Perennial, 1992.
- GOLDBARG, M. C. *A Terceira Onda da Qualidade : qualidade na educação*. [S.l. : s.n.], 1999.
- HARARI, O. Ten reasons why TQM doesn't work. *Management Review*, v. 1, n. 82, p. 33-38, 1993.
- HART, C., BOGAN, C. *Balbridge : o que é o prêmio Balbridge e o que representa para as empresas*. São Paulo : Makron Books, 1994.
- HESSE, H. *Jogos das Contas de Vidro*. Rio de Janeiro : Record, 1943.
- HITTMAN, J. A. TQM and CQI in Postsecondary Education. *Quality Progress*, p. 77-80, Oct. 1993.
- ISHIKAWA, K. *What is total quality control? The Japanese way*. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1985.
- JOHNSON, R. S. TQM : leadership for the quality transformation, Part 1. *Quality Progress*, p. 73-75, jan. 1993.
- JUDD, D. K. The psychology of quality. In: ANNUAL QUALITY CONGRESS, 48, 1994. *Proceedings...* ASQC, 1994. p. 134-139.

- JURAN, J. M. *Planning for Quality*. Wilton, CT, USA : Juran Institute Inc, 1986.
- KERN, J. P. Toward Total Quality Marketing. *Quality Progress*, p. 39-42, jan. 1993.
- LAM, K. D., WATSON, F. D., SCHMIDT, S. R. *Total Quality*. Colorado Springs, Co. : Air Academy Press, 1991.
- LEIGHTON, R. Restructuring for Quality Management. In: QUALITY CONGRESS TRANSACTIONS, Boston, 1993. Boston : ASQC, 1993. p. 64-70.
- MCGREGOR, D. *O lado humano da empresa*. São Paulo : Martins Fontes, 1980.
- MASLOW, A. H. *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row Publishers, 1970.
- MURATA, K., HARRISON, A. *Como fazer com que métodos japoneses funcionem no Ocidente*. São Paulo : Makron Books, 1993.
- NASCIMENTO, M. Qualidade como garantia de qualidade : é possível? *Ensaio*, v. 4, n. 1, p. 63-74, 1994.
- PETERS, T. *Prosperando no Caos*. São Paulo : Harpa, 1989.
- POPPER, K. R. *Objective Knowledge : an evolutionary approach*. Oxford : Clarendon Press, 1975.
- RADFORD, G. S. *The control of quality in manufacturing*. Ne York : Ronald Press, 1922 apud GARVIN, D. A. *Gerenciando a Qualidade*. Rio de Janeiro : Qualitymark, 1988.
- SALMON, V. R. Quality in American Schools. *Quality Progress*, p. 73- 75, Oct. 1993.
- SAMUEL, M. S. Facilitation organizational change : leadership in a total quality environment. In: ANNUAL QUALITY CONGRESS, 48, 1994. *Proceedings...* ASQC, 1994. p. 242- 248.
- SCHARGEL, F. P. Total Quality in Education. *Quality Progress*, p. 67-70, Oct. 1993.
- SCHENEIDER, A. J. TQM and the financial function. *Journal of Business Strategy*, Boston, v. 5, n. 13, p. 21-25, 1992.
- SENGE, P. M. *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. Doubleday Dell Publishing, 1990.
- SHARMAN, G. When quality control gets in the way of quality. *Wall Street Journal*, 24 fev. 1992.
- SHEWHART, W. A. *The economic control of quality of manufactured products*. Van Nostrand, 1931.
- STOCKER, G. D. How to turn concepts into action. *Quality Progress*, p. 45-48, Jan. 1993.
- WINDER, E. R. Fulfilling quality's five dimensions. In: QUALITY CONGRESS TRANSACTIONS, Boston, 1993. Boston : ASQC, 1993. p. 71-83.

Recebido em 21 de maio de 1998.

Marco César Goldberg, doutor em Ciência na área de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor do Departamento de Informática e Matemática Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Abstract

The objective of this article is to debate the evolution of the concept of Total Quality and its application in the context of education. The article develops a historical analysis of the infolding of concepts associated with this approach, showing the current philosophical basis of the model and its potential to contribute to the creation of an educational process of quality. The evolution of quality is studied by means of a quantitative paradigm that gave rise to 3 waves of change. The study suggests various possibilities of contribution from the third wave model, not leaving, however, the possible resulting obstacles of the process. The conclusion shows the principle advantages and areas of weakness arising from the use of this model in education.

Key-Words: total quality; education

A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)*

Wojciech Andrzej Kulesza

Palavras-Chave: magistério primário; instituições escolares; história da educação.

A criação de Escolas Normais públicas nas províncias teve de se acomodar ao ensino secundário ministrado nos Liceus, essencialmente masculinos e dedicados à preparação para o ingresso no ensino superior, e que tiveram sempre como modelo o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Os diversos Liceus provinciais constituíram referência fundamental para o desenvolvimento do ensino normal, emprestando seus professores, suas instalações e seus regulamentos para as novas escolas. Nesse confronto entre as normas emanadas do poder central e os ditames locais, foram tentadas diversas formas de institucionalização nas quais os dois educandários acabaram influenciando-se mutuamente, ao mesmo tempo que foram se configurando como escolas distintas. Como resultado desse processo, sem solução de continuidade na transição do Império para a República, emerge durante a primeira década de nosso século, em todo o território nacional, uma Escola Normal essencialmente feminina, dotada de escolas-modelo anexas destinadas à prática pedagógica, e que desencadearam o processo de profissionalização do nosso magistério primário.

Introdução

A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 exprime institucionalmente os anseios de renovação educacional concomitantes aos movimentos políticos e econômicos em busca de uma nova ordem social para a nação brasileira, que se intensificaram no início daquela década e que desembocaram na abolição da escravatura e na constituição de um governo republicano no final da década seguinte. No campo da educação popular, tradicionalmente deixada a cargo das províncias desde o Ato Adicional de 1834, embora a reforma tivesse valor legal apenas no município da Corte, estimulava-se a criação de Escolas Normais em todas as províncias, acenando-se inclusive com auxílio econômico do governo central. A partir daí, as múltiplas experiências de estabelecimento de Escolas Normais nas províncias, iniciadas já em 1835 com a fundação de uma Escola em Niterói, passam a tomar por referência as diretrizes emanadas do Rio de Janeiro, especialmente depois da criação de uma Escola Normal nessa cidade, em 1880, como resultado também daquela reforma.

A entrega da direção dessa Escola ao professor positivista da Escola Politécnica, Benjamin Constant, colocou o movimento em favor da formação de professores primários na vanguarda das transformações sociais em curso. As tentativas de centralização do Ensino Normal, preconizadas por Leôncio de Carvalho, tiveram um forte impulso graças à Carta-Circular do ministro do Império, de 26 de novembro de 1881. Nessa carta, transcrita na sua essência em Brzezinski (1987, p. 39), o ministro vinculava a criação de escolas normais ao estabelecimento de mesas

* Uma versão anterior deste trabalho foi apresentada no IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado em Santiago do Chile, de 24 a 29 de maio de 1998. Este trabalho foi apoiado pela Capes e pelo CNPq.

gerais de preparatórios nas províncias para o ensino secundário. Reivindicação permanente, a equiparação dos exames de preparatórios realizados nos Liceus provinciais com aqueles feitos pelo Colégio Pedro II, cuja aprovação garantia aos alunos o acesso direto aos cursos superiores no Império, era vista como única solução para impedir o esvaziamento daquelas escolas secundárias. Embora estivessem a cargo das províncias, os Liceus, dado seu caráter propedêutico ao ensino superior, constitucionalmente regulado com exclusividade pelo poder central, estavam na dependência direta das normas legais emanadas na Corte. Como demonstrou Maria de Lourdes Mariotto Haidar em seu clássico trabalho sobre o ensino secundário no Império (1972), essa foi a razão básica, associada à frequência livre e aos exames parcelados, de não se ter constituído uma verdadeira escola secundária naquele período histórico. Lugar de “aulas avulsas” oferecidas pelas diversas “cadeiras”, as escolas secundárias jamais deram organicidade ao título de bacharel em Ciências e Letras, conferido, aliás, a pouquíssimos egressos dessas escolas. O fato é que o aceno explícito do governo central, constante da carta do ministro acima referida e que já havia sido provisoria-

mente implantado na década anterior, de estabelecer “mesas de exames gerais de preparatórios” em função da existência de escolas normais nas províncias, de certa forma, equiparou oficialmente essas duas escolas secundárias. Segundo Tanuri (1979, p. 23), o número de Escolas Normais em funcionamento no Brasil passou de quatro em 1867, para 22 em 1883, comprovando a eficácia das iniciativas do poder central, espicaçado pela sociedade civil da Corte, em sensibilizar os representantes provinciais no parlamento para essa questão.

Assim, a formação de professores para as escolas primárias no Brasil, exigidas pela nova ordem social, nasce umbilicalmente vinculada aos tradicionais Liceus. Tradicionalmente destinados à formação das elites masculinas, essas escolas, como iremos ver, influenciarão fortemente as iniciativas de criação de Escolas Normais, especialmente nos momentos iniciais. Estas, por sua vez, dado seu duplo caráter de escolas secundárias e profissionais, preponderantemente femininas, virão a influenciar também suas congêneres masculinas, mas, principalmente, nortearão o desenvolvimento da instrução primária, tanto pública como privada, nos estados, durante a Primeira República.

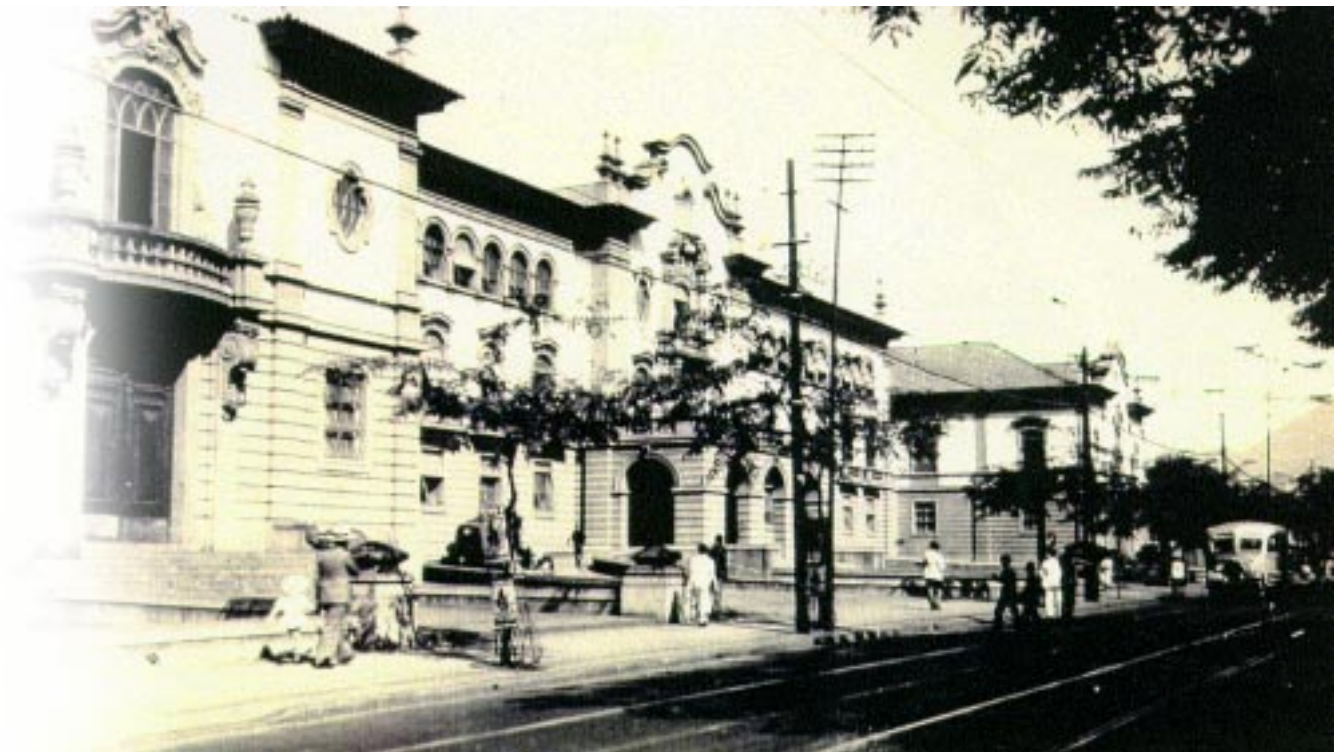


Figura 1 – Instituto de Educação do Rio de Janeiro [1930?].

Formas de institucionalização

Antes de fundarem propriamente uma Escola Normal, muitas províncias criaram um Curso Normal anexo ao Liceu simplesmente pela adição de uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando-se a parte de formação geral e reservando-se a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública. Esse foi o caso típico do Piauí. Nessa província, um Curso Normal foi criado em 1864, posto a funcionar em 1866 e suprimido em 1867. Criado novamente junto ao Liceu em 1871, foi extinto em 1874. Em resposta ao apelo da carta ministerial supracitada, foi criada uma Escola Normal em 1882 para funcionar junto ao Liceu e que foi fechada em 1888 (Olympio, 1922, p. 55-56). Justificando esta medida, o presidente Viveiros de Castro nos dá uma lúcida análise da situação:

Entre nós, porém, anexa-se a Escola Normal ao Liceu, dá-se aos lentes deste uma pequena gratificação para regerem as cadeiras daquela e acredita-se, pelo que se deduz dessa balbúrdia, e do programa das disciplinas, que onde houver uma cadeira de Pedagogia e Metodologia, aí se terá uma Escola Normal... Nada mais irrisório... (Moacyr, 1939, p. 306).

Já em 1872, o presidente da província do Amazonas, ao determinar que a aula de Pedagogia do Liceu funcionasse à tarde em um dos edifícios de uma escola primária, sentenciava: “deste modo a aula de Pedagogia reunirá o ensino teórico ao prático. É esta a única diferença entre uma Escola Normal e um Liceu” (Moacyr, 1939, p. 51).

Essa solução era extremamente atraente do ponto de vista econômico, dada a constante falta de recursos para a instrução pública nos cofres provinciais. Utilizando as mesmas instalações físicas, os mesmos professores (exceto o professor de Pedagogia que, muitas vezes, era um professor do Liceu que acumulava duas cadeiras), este modelo foi tentado, com modificações, na grande maioria das províncias agrupando-se, significativamente, em algumas delas as aulas de Pedagogia na “cadeira de ensino normal”, como ocorreu na Paraíba (Mello, 1996, p. 56). Em São Paulo, onde o estabelecimento de uma escola secundária pública semelhante aos Liceus só se deu na capital após a Proclamação da República, foi criada uma Escola Normal masculina em 1875 para funcionar numa das salas do curso de preparatórios anexa à Faculdade de Direito, demonstrando, assim, que a mesma solução era utilizada em condições diferentes, mas sempre atrelada ao ensino secundário já existente (Tanuri, 1979, p. 29).



Figura 2 – Grupo de alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (turma de 1954).

Fonte: Arquivo particular de Rita M. Neves Braz

Muito embora se pensasse num curso para ambos os sexos, é claro que essas condições acabaram restringindo o acesso das mulheres e, na prática, essa opção era reservada essencialmente aos homens. Como afirmou o presidente da província do Paraná em 1888 sobre a Escola Normal: “Funcionando como está juntamente com o Instituto Paranaense [Liceu local], não há como esperar-se que ela seja freqüentada por alunas” (Moacyr, 1939, p. 344). Uma ilustração dramática das dificuldades de se concretizar a co-educação dos sexos, estabelecida pioneiramente no ensino secundário em Pernambuco pela reforma de 1875 de sua Escola Normal, é-nos dada pelo relatório do inspetor de ensino daquele ano, João Barbalho:

A freqüência é comum e simultânea aos alunos mestres quer de um quer de outro sexo, sendo os assentos dispostos nas aulas em duas seções, uma ao lado da outra, para cada sexo, ficando em frente a do professor. Os pais das alunas ou pessoas que as conduzem podem assistir as aulas, independente de licença e com estes quaisquer pessoas morigeradas e decentemente vestidas (Bello, 1978, p. 123).

Essa experiência pioneira de Pernambuco seria interpretada de forma exagerada na época, dando origem assim na historiografia a uma falácia pitoresca. Assim, por exemplo, em 1880, o diretor da Escola Normal de Niterói, defendendo seu sistema de vigilância montado para controlar a co-educação então implantada em sua escola, dizia que o mesmo era muito superior ao de Pernambuco, “que mandara levantar uma parede pelo centro da sala em frente à cadeira do professor, para que homens e mulheres não se comunicassem” (Villela, 1992, p. 33). No Brasil, legalmente, a co-educação seria instituída pela reforma Leôncio de Carvalho, mas apenas para meninos e meninas de até 10 anos em classes regidas necessariamente por professoras. Saffioti (1976, p. 202), no seu clássico trabalho sobre a mulher no Brasil, já havia salientado o papel inovador da Escola Normal do ângulo da co-educação “porquanto, o princípio da segregação sexual continuaria em vigor ainda por muito tempo nas escolas secundárias”.

Analisando o conteúdo da cadeira de Pedagogia assim criada e a pouca ênfase dada à prática pedagógica, pode-se con-

cluir que esse curso tinha por objetivo a formação de dirigentes para o ensino público. A restrita existência de vagas para essas funções, aliada à baixa remuneração e ao seu reduzido prestígio social, fizeram com que poucos elementos da clientela dos Liceus, essencialmente pertencente à elite local, seguissem por esse caminho. Outro fator que contribuiu para o fracasso desse modelo foi a permanência da possibilidade de se ingressar no magistério sem a necessidade do diploma de normalista. Mesmo que fosse garantido o ingresso imediato na carreira, sem a necessidade de exames, a facilidade destes andava *pari passu* com o desprestígio da profissão. Em Sergipe, o diretor de instrução pública, tentando aliciar alunos para a recém-criada Escola Normal em 1871, teria ouvido deles que “quando quisessem ser professores públicos se preparariam em 15 dias a um mês” (Mendonça, 1958, p. 169). Com o esvaziamento desses tipos de curso devido ao processo de feminização do magistério, essa fórmula de preparação de professores foi rapidamente abandonada.

Um outro modelo, adotado nas províncias em função dos estímulos do governo central a partir da reforma de 1879, foi transformar o Liceu em Escola Normal, estabelecendo-se gradações em seu interior, ficando o grau mais baixo de formação destinado aos futuros professores. Se o governo central, mediante a prerrogativa constitucional que lhe assegurava o controle do ensino superior, possuía mecanismos legais para garantir uma certa uniformidade no ensino ministrado nos Liceus provinciais, isso não acontecia no ensino primário e, em decorrência, nas Escolas Normais. Esta questão assume importância decisiva num quadro político em que o federalismo constituía importante bandeira dos republicanos. Daí as freqüentes tentativas de centralização do ensino normal, esboçadas já em 1874 pelo ministro João Alfredo Correia de Oliveira (Almeida, 1989, p. 144) e sistematizadas por Leôncio de Carvalho, embora circunscritas legalmente apenas ao município da Corte.

Incapacitado de impor sua proposta legalmente, a partir de então o governo utiliza uma arma sensível para as elites: a permissão da instalação de “mesas gerais de exames de preparatórios” nas províncias. Reivindicação permanente, a equiparação dos exames de preparatórios realizados nos Liceus pro-

venciais com aqueles feitos no Colégio Pedro II, cuja aprovação garantia aos alunos o acesso direto aos cursos superiores no Império, havia sido obtida em 1873, por obra do ministro João Alfredo. Com a reforma Leôncio de Carvalho, essa permissão só seria concedida àquelas províncias que mantivessem um Liceu com um programa de estudos equiparado ao do Colégio Pedro II.

Valendo-se de uma abertura sabiamente colocada por Leôncio de Carvalho na legislação, que facultava às províncias, enquanto não houvesse um Liceu equipado, a criação de Escolas Normais estruturadas à semelhança da Escola Normal do Rio de Janeiro como condição para a instalação das mesas de exames, o governo exorta em 1881, por meio de Carta-Circular, para que os presidentes das províncias se empenhassem na instalação dessas escolas.¹

Na Paraíba, por exemplo, a criação da Escola Normal em 1884 foi feita transformando-se o Liceu em Escola Normal de dois graus, cabendo ao primeiro grau, segundo o presidente da província, a função de

preencher o elevado desígnio, o que naturalmente mais influiu no espírito da reforma, de preparar professores mais capazes para o exercício do magistério, eliminando os moldes já gastos, condenados por uma longa experiência (Mello, 1996, p. 63).

Com a duração de dois anos e destinada a ambos os sexos, essa Escola foi logo transformada em Externato Normal apenas para mulheres, funcionando em prédio próprio separado do Liceu, que já no ano seguinte seria restabelecido. Só em 1905 funcionaria efetivamente uma seção masculina da Escola Normal, valendo-se ainda das instalações do Liceu.

Em Goiás, a reforma de 1884 anexava as aulas de instrução secundária à Escola Normal, momentaneamente elevada à condição de instituição escolar principal (Canezin, Loureiro, 1994, p. 30). A crescente demanda da ocupação de professor pelas mulheres contribuiu para a concepção desse modelo, uma vez que a deficiente oferta de instrução primária de qualidade para as mulheres dificultava seu aproveitamento nas cadeiras do Liceu, cujo nível de exigência era deter-

minado diretamente pelos exames preparatórios para o ingresso nos cursos superiores. A reforma da instrução pública de 1881 realizada em Sergipe, que iria prevalecer por cerca de dez anos, transformou o Ateneu numa Escola Normal de dois graus, sendo o primeiro claramente concebido para a formação de professores e o segundo como preparatório para os cursos superiores (Nunes, 1984).

Na província de Santa Catarina, em 1883, o Ateneu local foi transformado em Instituto Literário e Normal, onde funcionava um curso de dois anos para a preparação de professores (Fiori, 1991, p. 63). Também no Paraná o Liceu local (Instituto) foi extinto em 1883, restando somente uma Escola Normal (Moacyr, 1939, p. 310). Essa solução continuaria a ser adotada após a proclamação da República, numa demonstração inequívoca da permanência da velha estrutura social na área educacional. Dessa forma, em 1890, na província do Amazonas, o Liceu foi extinto para a criação de um Instituto Normal Superior, para três anos depois ser anexado ao Ginásio Amazonense, este sim equiparado ao então Ginásio Nacional (Bittencourt, 1981, p. 29) e, em 1893, reúnem-se em Pernambuco a Escola Normal e o Liceu Provincial num mesmo Instituto, denominado Benjamin Constant. Embora possamos relacionar essas medidas com a decadência do ensino secundário dos Liceus e o incentivo do poder central naquela época para a criação de Escolas Normais, essa fórmula já havia sido adotada no Espírito Santo em 1869 (Coutinho, 1993, p. 77) e seria adotada também em outras ocasiões até a completa autonomização da Escola Normal dos Liceus, concluída, ao menos em termos físicos, por volta de 1910 em todo o País. A breve carreira desse tipo de solução deveu-se muito mais ao prestígio dos tradicionais Liceus no âmbito das províncias (depois Estados) e à permanência de seu caráter propedêutico ao ensino superior para a elite masculina. No seu afã de enaltecer a importância social da Escola Normal, uma autora chegou a afirmar que “a verdadeira causa” do fracasso desse modelo em Goiás estaria numa suposta “rivalidade” entre os dois cursos secundários, afirmação evidentemente equivocada (Brzezinski, 1987, p.107).

¹ O livro de Brzezinski (1987, p. 39) transcreve a essência dessa carta. Para constatar sua repercussão, ver a receptividade a ela oferecida, inclusive porque acenava com auxílio financeiro pelo presidente da província do Piauí, em ofício reproduzido em Moacyr (1939, p. 289).

Apesar de esse modelo ter também seus atrativos do ponto de vista financeiro, ele tinha dificuldades de implantação, exatamente porque a presença das mulheres obrigava a um desdobramento de professores e de espaço físico. Outra dificuldade foi a necessidade de criação de escolas anexas, também recomendada pela reforma de 1879, nas imediações ou mesmo nas próprias dependências das Escolas Normais. Como essas turmas eram regidas preferencialmente por professoras em estreita interação com o lente de Pedagogia, que as utilizava para ministrar suas aulas práticas, e devido ao fato de essas professoras, muitas vezes, acabarem assumindo disciplinas práticas do Curso Normal, a feminização da formação para o magistério inviabilizava seu funcionamento junto a uma instituição essencialmente masculina. Na Paraíba, o regulamento de 1892 dispunha no seu artigo 4º que “as cadeiras de desenho e música, trabalhos de agulha e prendas domésticas” seriam regidas pelas duas professoras da escola primária anexa (Paraíba, 1913, p. 15), e no Ceará, o regulamento de 1890 suprimia a escola primária anexa masculina, “mantendo-se, entretanto, a do sexo feminino, onde as normalistas faziam a prática pedagógica e recebiam, aos sábados, noções de prendas domésticas” (Souza, 1955, p. 112). Na prática, por causa da crescente regência das classes do ensino primário por mulheres, desvirtuou-se completamente a idéia, tal como está expressa no regulamento do Curso Normal de Santa Catarina de 1883, no qual era instituída uma escola primária anexa “para nela se habilitarem os normalistas, na prática das maneiras e método de ensino” (Fiori, 1991, p. 63). Aliás, esta é uma das raras ocasiões encontradas em que se usou a palavra normalista no gênero masculino no período estudado.

A necessidade de uma separação da Escola Normal do Liceu vai pouco a pouco se tornando senso comum pelas províncias, dada a demanda feminina crescente pelo magistério e a permanência de um sistema educacional que reservava o ensino superior para os homens. Em 1889, antes da República, Souza Bandeira, presidente do Mato Grosso, constatando que nenhuma aluna cursava a Escola Normal anexa ao Liceu, extingue-a, criando em prédio próprio um externato para o sexo feminino, justificando assim sua decisão:

Não é preciso dizer mais para patentear o defeito da extinta repartição. Ela che-

gou ao extremo resultado de excluir do ensino normal quem melhor e mais vantajosamente pode desempenhar a árdua profissão de mestre, a mulher. A escola primária é uma continuação da família; bem como no lar doméstico, a mulher menos prendada afeiçoa o espírito e o coração de seus ternos filhos com aquele segredo que os pais mais ilustrados não praticam, nem compreendem, assim também na escola elementar, destinada a auxiliar e aperfeiçoar o trabalho da família, vem a ser uma inseqüência abandonar ao homem aquela tarefa (Marcílio, 1963, p. 102).

E, numa clarividente antecipação do futuro, acrescentou: “Prevejo que um dia essa disposição terá forçosamente que revestir caráter mais absoluto, no sentido de confiar-se exclusivamente ao sexo feminino, a regência de todas as escolas primárias” (Marcílio, 1963).

Uma ilustração conspícua dessa tendência irreversível de feminização do magistério nos é dada pelos acontecimentos no Rio Grande do Norte, onde a Escola Normal foi criada como um curso profissional anexo ao Liceu local (Ateneu), em 1896. Em 1898, estavam matriculados nos três anos do curso apenas seis alunos, sendo o curso extinto em 1901 para abrir-se novamente, “para ambos os sexos”, em 1908 (Araújo, 1979, p. 161-163). Em Alagoas, onde uma “cadeira de Escola Normal” fora criada em 1869 junto ao Liceu, institucionalizando-se assim uma Escola Normal masculina, já em 1875 cogitava-se de ela ser freqüentada somente por mulheres e, a partir de 1887, “as moças tomaram conta do Curso Normal” (Vilela, 1982, p. 150). Sintomaticamente, quando em 1906 é inaugurada a primeira Escola Normal pública por João Pinheiro da Silva na moderna Belo Horizonte, ela se abre exclusivamente para a formação de professoras.

Uma terceira modalidade de constituição de Escolas Normais nas províncias, menos institucionalizadas, mas de raízes históricas mais antigas, baseou-se na extensão da escolarização de órfãos entregues a instituições dirigidas por ordens religiosas. Nesse caso, no período que estamos considerando, a clientela já era predominantemente feminina e o curso tinha um caráter eminentemente prático, com as alunas ajudando na educação das órfãs menores. No Rio Grande do Sul, só se conseguiu concretizar a lei sancionada em 1860 autorizando a criação de uma Escola Normal na província

em 1869, graças ao concurso do Padre Cacique, nomeado seu primeiro diretor, que antes dirigia um colégio religioso destinado a abrigar meninas órfãs, as quais, levadas por ele, contribuíram em grande número para compor o alunado feminino da nova escola (Desaulniers, 1997, p. 106-109). No Pará, a Escola Normal instalada em 1871, funcionava no Liceu para os homens e no Colégio N. Sa. do Amparo para as mulheres. Esse colégio, pelo regulamento de 1869, tinha “por fim proteger as meninas órfãs pobres e desvalidas e as expostas, proporcionando-lhes a conveniente educação e ensino” (Moacyr, 1939, p. 112). O presidente de Sergipe criou em 1877 uma Escola Normal no Asilo de N. S^a da Pureza, à qual seriam admitidas, nos termos do regulamento, as asiladas e alunas externas (Moacyr, 1939, p. 63). Em São Paulo, há muito que se cogitava da criação de uma Escola Normal junto ao Seminário da Glória, destinado a órfãs, efetivando-se esta iniciativa em 1876. Mesmo que Escolas Normais não tenham sido neles formalmente instaladas, esses seminários serviram para prover de professoras o magistério primário.

Podemos também incluir nesse modelo as iniciativas de várias Sociedades de Instrução, geralmente dirigidas à formação de moças “desvalidas” e com o intuito claro de profissionalização das alunas. No Maranhão, a Sociedade Literária 11 de Agosto mantinha, em 1872, uma Escola Normal que funcionava das 6h30 às 8h e das 5h às 9h, destinada, portanto, a trabalhadores (Saldanha, Melo, 1996, p. 23). Em 1908, em face da inexistência de escolas de formação de professores no Piauí, a Sociedade Auxiliadora de Instrução instala uma Escola Normal Livre, já agora destinada às “patricias que ali procuravam educar o espírito” (Olympio, 1922, p. 98). Essas iniciativas, que contavam com franco subsídio dos cofres públicos, foram preferencialmente adotadas nos Estados onde regiões distintas daquelas em torno da capital começaram a ter um maior desenvolvimento econômico, forçando o governo estadual a subsidiar a iniciativa privada naquelas áreas, geralmente com o suporte de ordens religiosas, como é ilustrado claramente pela atuação das irmãs dominicanas em Goiás (Canezin, Loureiro, 1994, p. 54-65). A formação de professoras em escolas confessionais sofrerá um forte impulso a partir de 1920, já num cenário de necessidade

e reconhecimento do magistério feminino como profissão, fiscalizadas, mas também, subsidiadas pelos Estados.

Conclusão

Acompanhando as transformações sociais que ocorriam em todo o território brasileiro, as Escolas Normais, gradativamente, conformam-se aos projetos políticos das oligarquias locais, cada vez mais imbuídos da necessidade de uma educação primária para as classes populares. Apesar dos anseios de renovação estimulados pelo advento do regime republicano, que geraram um breve “entusiasmo pela educação” voltado para a alfabetização capaz de habilitar os eleitores ao direito de voto, percebe-se muito mais uma continuidade do que uma ruptura com as iniciativas tomadas no final do Império, no que tange ao desenvolvimento institucional do Ensino Normal. Se bem que, como diz Nagle (1974, p. 279), “na passagem do regime monárquico para o republicano foram mantidas as normas gerais de atuação do Estado em matéria de educação”, o federalismo inaugurado pelo novo regime deu azo aos Estados para organizarem a instrução pública segundo os interesses locais. Nesse processo, as Escolas Normais constituíram o palco privilegiado do debate educacional e acabaram por impor normas não só ao ensino elementar, mas também ao ensino secundário e mesmo superior. À medida que o regime se estabilizava no plano federal em direção à chamada “política dos governadores”, cujo ingrediente básico consistia em assegurar o domínio das oligarquias nos Estados, as Escolas Normais orientavam-se, de forma crescente a partir da virada do século, pela estruturação adotada em São Paulo. Nesse Estado, o modelo adotado estava baseado em escolas anexas, que serviram de embrião aos futuros grupos escolares e que constituíram uma fonte importante da própria clientela da Escola Normal. A valorização crescente da prática profissional e a adaptação da formação geral ao contexto local, ensaiadas em São Paulo, são características comuns encontradas nas Escolas Normais de todo o País por volta de 1910. Porém, ao contrário de São Paulo, onde ainda se formava cerca de um terço de professores homens no início do século, na maioria dos Estados, a feminização do

magistério foi muito mais acentuada em detrimento, é claro, da sua profissionalização.² As razões podem ser vistas de forma eloqüente no discurso do governador do Piauí, ao reabrir, em 1910, a Escola Normal no Estado, desta feita só para o sexo feminino:

Duas razões principais atuaram no meu espírito para semelhante preferência. A primeira e a mais poderosa foi a natural aptidão para desempenhar melhor esta função que a mulher possui; mais afetiva que o homem, ela está, por isso, muito mais apta a ensinar

crianças e acompanhar-lhes os primeiros albores da inteligência. A segunda razão foi a exigüidade dos vencimentos que o Estado oferece aos professores. Com a carestia atual de vida, é absurdo pensar em obter preceptores dedicados ao magistério, pagando os minguados ordenados do orçamento. A mulher, porém, mais fácil de contentar e mais resignada, e quase sempre assistida pelo marido, pelo pai ou irmão, poderá aceitar o professorado e desempenhá-lo com assiduidade e dedicação, não obstante a parcimônia da retribuição dos serviços (Castelo Branco, 1995, p. 67).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação* : a paixão pelo possível. São Paulo : Unesp, 1998.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo : Educ; Brasília : Inep/MEC, 1989.
- ARAÚJO, Maria Marta. *Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte* : da Colônia à Primeira República. Campinas, 1979. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.
- BELLO, Ruy. *Subsídios para a história da educação em Pernambuco*. Recife : Secretaria da Educação e Cultura de Pernambuco, 1978.
- BITTENCOURT, Agnello. *Pródromos educacionais do Amazonas*. Manaus : Instituto Histórico e Geográfico do Amazonas, 1981.
- BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia : Editora da Universidade Católica de Goiás, 1987.
- CANEZIN, Maria Teresa, LOUREIRO, Walderês Nunes. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia : Editora da Universidade Federal de Goiás, 1994.
- CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho Castelo. *Mulheres plurais* : a condição feminina em Teresina na Primeira República. Recife, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
- COUTINHO, José Maria. *História da Educação no Espírito Santo*. Vitória : Departamento de Educação e Cultura, 1993.
- DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. O campo religioso e a formação de trabalhadores. *História da Educação*, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 104-121, abr. 1997.
- FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público*. 2. ed. Florianópolis : Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo : Grijalbo, Edusp, 1972.
- MARCÍLIO, Humberto. *História do ensino em Mato Grosso*. Cuiabá : Secretaria de Educação e Cultura, 1963.
- MELLO, José Baptista de. *Evolução do ensino na Paraíba*. 3. ed. João Pessoa : Secretaria da Educação e Cultura, 1996.

² As teses recentes de Jane Soares de Almeida (1998) sobre a feminização do magistério, centradas no caso do Estado de São Paulo, a nosso ver, ficariam bastante reforçadas se estendermos sua análise a Estados não marcados tão profundamente pela imigração e industrialização, no período aqui considerado.

- MENDONÇA, José Antonio Nunes. *A educação em Sergipe*. Aracaju : Livraria Regina, 1958.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias*. São Paulo : Ed. Nacional, 1939-1940. 3 v.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo : EPU, Edusp, 1974.
- NUNES, Maria Thetis. *História da educação em Sergipe*. Rio de Janeiro : Paz e Terra; Aracaju : SEC/SE, UFSE, 1984.
- OLYMPIO, Mathias (Org.). *A instrução pública no Piauí*. Teresina : Sociedade Auxiliadora de Instrução, 1922.
- PARAÍBA. *Coleção dos Atos dos Poderes Legislativo e Executivo do Estado da Paraíba em 1892*. Paraíba : Imprensa Oficial, 1913.
- SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes : mito e realidade*. Petrópolis : Vozes, 1976.
- SALDANHA, Lilian Maria Leda, MELO, Maria Alice. *Reconstrução histórica do processo de formação primária no Maranhão (1889-1930)*. São Luís, 1996. mimeo.
- SOUZA, Joaquim Moreira de. *Estudo sobre o Ceará*. Rio de Janeiro : Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955.
- TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo : Faculdade de Educação, USP, 1979.
- VILELA, Humberto. *A Escola Normal de Maceió (1869-1937)*. Maceió : Secretaria de Educação e Cultura, 1982.
- VILLELA, Heloisa. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo : Cortez, 1992.

Recebido em 14 de outubro de 1998.

Wojciech Andrzej Kulesza, doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor adjunto do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Abstract

The creation of public Normal Schools in the provinces had to be adapted to the secondary education, essentially masculine and dedicated to the preparation for the entrance in the higher education, and that always had as model the Colégio Pedro II in Rio de Janeiro. Several provincial Liceus constituted fundamental reference for the development of the normal teaching, lending its teachers, its facilities and its regulations for the new schools. In this confrontation between the emanated norms of the central power and the local rules, several institutional forms were tried in which the two schools finish influencing mutually, at the same time that were going being configured as different schools. As result of that process, without continuity solution in the transition of the Empire for the Republic, emerges during the first decade of our century in whole national territory, a Normal School essentially feminine, endowed with enclosed model primary schools destined to the pedagogic practice, and that launched the process of professionalization of our teachers.

Key-Words: primary teaching; school institutions; history of education.

A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte

Mary Rangel

Palavras-Chave: representação social; pesquisa; ensino-aprendizagem; estado da arte.

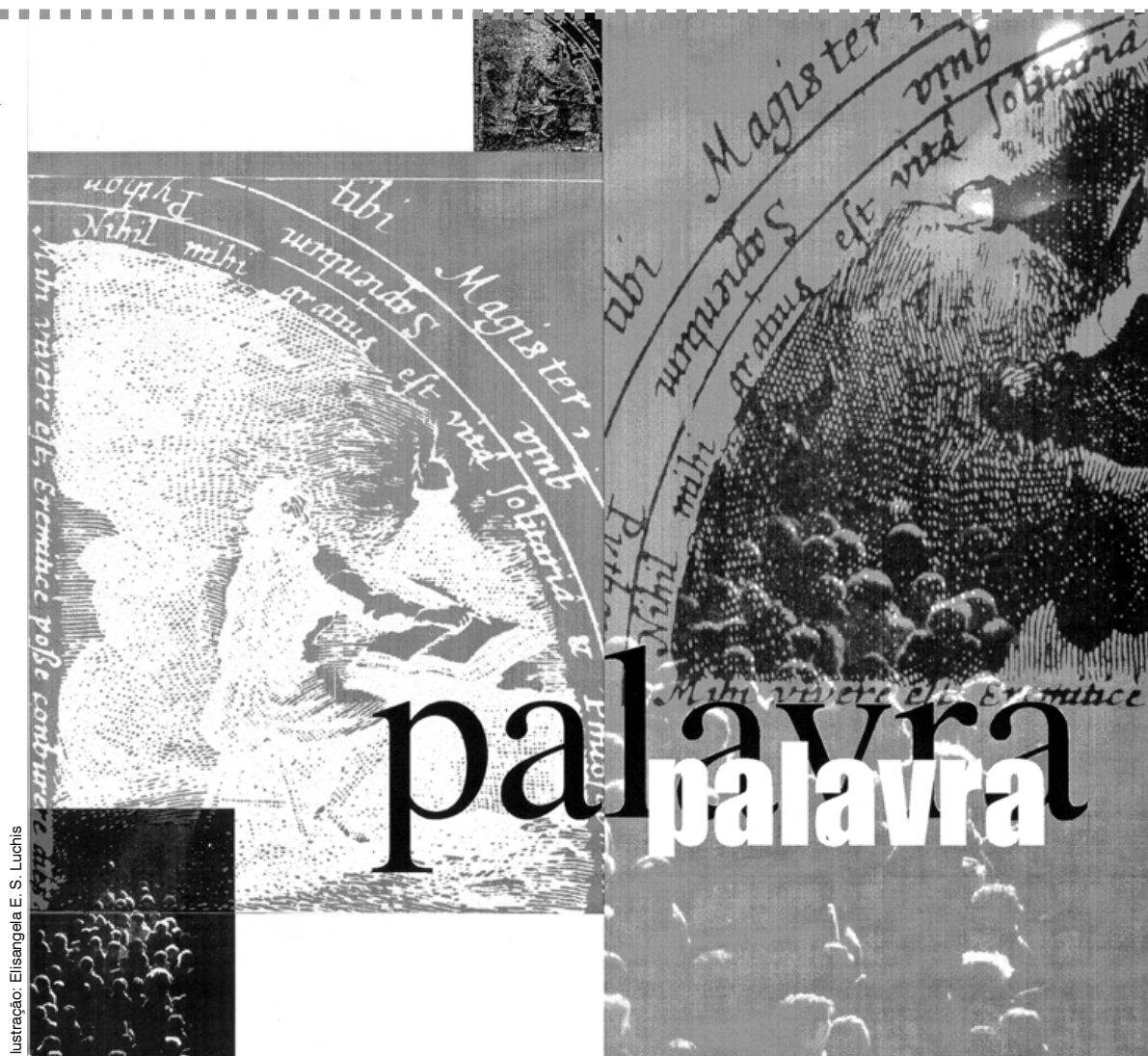
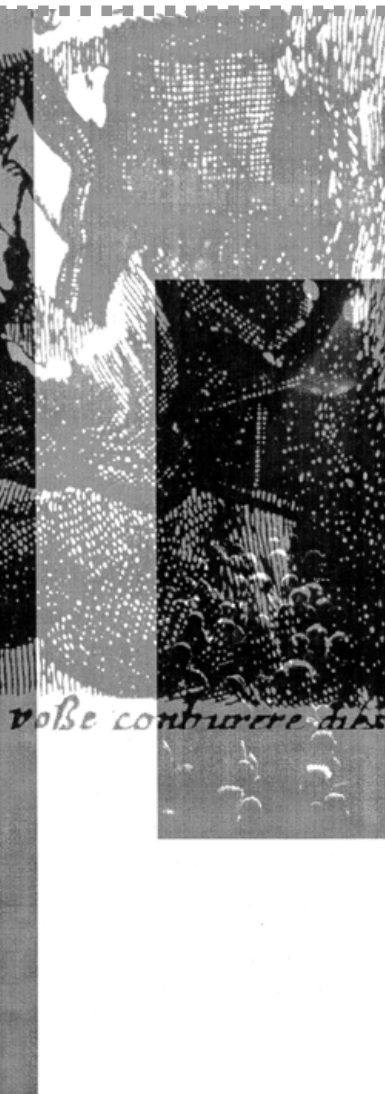


Ilustração: Elisângela E. S. Luchis



A pesquisa de pós-doutorado, *Teoria de representação social: o quadro teórico da Psicologia Social e aplicações atuais à pesquisa na educação* (Rangel, 1997), teve como um dos seus objetivos a análise de dissertações e teses contemporâneas (anos 90) que aplicaram a teoria, trazendo contribuições particularmente à área de ensino-aprendizagem. Este estudo, então, possibilitou – nos limites das pesquisas alcançadas – identificar elementos do estado da arte, sem perder de vista a crítica à Teoria de Representação Social (TRS), com particular consideração a Spink (1996). Ainda, tratando-se da TRS, procurou-se observar, pela sua importância na estrutura das representações, componentes do núcleo central da sua aplicação nas pesquisas. No segmento conclusivo, apresentam-se sugestões ao avanço e refinamento da construção teórica.

“Estado da arte”, segundo Spink (1996, p. 2), é “uma exposição sobre o nível de conhecimento e o grau de desenvolvimento de um dado campo, com ênfase no que há de mais recente”.

Com atenção a esse conceito, a pesquisa de pós-doutorado, *Teoria de Representação Social: o quadro teórico da Psicologia Social e aplicações atuais à pesquisa na educação* (Rangel, 1997), teve como um dos seus objetivos a análise de dissertações e teses contemporâneas (anos 90) que aplicaram a teoria, trazendo contribuições particularmente à área de ensino-aprendizagem.

O período definiu-se por 1990 a 1995, excluindo-se as de 1996 e 1997, pelo critério de considerar as pesquisas já catalogadas pelas agências federais de fomento, pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), já arquivadas nas bibliotecas universitárias e integradas ao Programa de Comutação Bibliográfica (Comut), através do qual foram solicitadas, podendo-se, então, examinar as que chegaram em tempo viável, ou seja, até dezembro de 1997. Com essa delimitação, foram analisadas 25 dissertações e 7 teses, totalizando 32 trabalhos.

Este estudo, então, possibilitou – nos limites das pesquisas alcançadas – identificar elementos do estado da arte, sem perder de vista a crítica à teoria de representação social (TRS), com particular consideração a Spink (1996). Assim, iniciasse com as críticas, que oferecem parâmetros comparativos – e introdutórios – de análise.

A crítica epistemológica de Spink (1996) centra-se, essencialmente, na fragilidade de pressupostos.

É muito interessante, neste ponto, a menção de Spink (1996) a Bourdieu (1983) na noção de “doxa”, referida a matrizes ou marcos teóricos que pressupõem configuração estruturada, atendendo à visibilidade das categorias de análise, enquanto requisito e condição de aplicar e discutir a teoria.

Observando as origens das elaborações teóricas na psicossociologia, Spink (1996, p. 4), embora aponte a necessidade de maior clarificação das “doxas”, reconhece que Moscovici “definiu um acúmulo de capital científico suficiente para a estruturação de um campo relativamente autônomo”, capaz de transpor resistên-

cias, como a dos “analistas de discursos que se intitulam construcionistas e pesquisadores de representações sociais que se intitulam construtivistas”.

Apesar das resistências, não se pode desconhecer que, no curso de três décadas, tem-se procurado, na Psicologia Social, não só a consolidação como a defesa das conquistas e da estruturação das matrizes. Concomitantemente, defende-se, também, o postulado da amplitude do conceito, evitando-se definições fechadas em traços rígidos, o que se justifica pela complexão do fenômeno. Admite-se, ainda, a polissemia associada à diversidade de entendimento do termo “representação”: significante de muitos significados.

Nesse mesmo campo – a Psicologia Social – se por um lado pode-se concordar com Spink (1996) quanto a um certo grau de fragilidade e dispersão paradigmática, por outro admite-se que o leque de elementos que se apresentam na compreensão do fenômeno representativo ofereça a possibilidade de ampliar os horizontes de suas aproximações. Assim, o pensamento e ações do dia-a-dia, crenças, idéias, o conhecimento espontâneo, são alguns dos elementos de compreensão em Moscovici (1978); a elaboração social e compartilhada do conhecimento, influenciando na conformação e construção do real e alinhando, pela convergência de conceitos e expectativas, indivíduos pertencentes a grupos com interesses afins, a ponto de estabelecer a identidade grupal, encontra-se em Jodelet (1989, 1994); as posições, visões e relações dos sujeitos, seus meios simbólicos, são pontuados por Doise (1986, 1990), Doise e Mugny (1984); as concepções comuns, “familiares”, pelas quais os grupos mantêm o “controle” sobre o ambiente, expressam-se em De Rosa (1994). Esses são exemplos de aportes múltiplos, que se complementam, embora, no estado atual, segundo Spink (1996), ainda não dêem conta da sustentação das matrizes.

Com a crítica à fragilidade da estruturação paradigmática, chega-se à análise do estado da TRS nas dissertações e teses examinadas (Rangel, 1997), iniciando-se por afirmar – e confirmar – a dispersão, associada à multiplicidade de referentes e conceitos. Entretanto, é preciso, ao mesmo tempo, reconhecer que a variedade de matrizes, tanto quanto a variedade de campos de

formulação, podem oferecer – e nisto concorda-se com Moscovici (1994) – alternativas à pesquisa e ao processo, em construção, da TRS.

Com relação aos campos de formulação teórica, encontram-se, nos estudos examinados, a Sociofilosofia de fundo marxista, a Psicologia Social, a Antropologia, assim como aportes do desenvolvimento sociocognitivo (incluindo os acercamentos genéticos) além das incursões no terreno do imaginário.

A par do que se pode entender como o predomínio de abordagens sociofilosóficas (centradas na ideologia), sociocognitivas e psicossociológicas (algumas vezes concomitantes numa mesma pesquisa), é preciso registrar, entretanto, que *o campo em que a teoria é mais explicitada nas suas categorias de análise* – e retorna-se a Spink (1996, p. 4) quando, no bojo da crítica, não deixa de reconhecer o “capital científico” suficiente para a estruturação de um campo relativamente autônomo” – *é, sem dúvida, o da psicossociologia moscoviciano*; nesse campo, o histórico, a compreensão conceitual (evitando-se, intencionalmente, o termo “definições”, pois não se pode identificá-las dessa forma nas leituras), as dimensões, os mecanismos de formação, os efeitos e funções são expostos mais claramente. Pode-se, então, confirmar Moscovici (apud Spink, 1996, p. 10) quando aponta os elementos que caracterizam o estatuto teórico no campo da Psicologia Social:

- *existe um conceito agregador: representações sociais;*
- *há explicitação dos processos psicossociológicos de representações: os mecanismos de ancoragem e objetivação;*
- *são bem definidas as funções das representações sociais, ou seja: a familiarização com a novidade e a manutenção das identidades sociais;*
- *são delineados os princípios dinâmicos de reprodução e mudança social, especialmente no que se refere à estrutura das representações, com seus elementos nucleares – mais resistentes à mudança – e seus elementos periféricos – mais acolhedores da novidade.*

A atenção a pressupostos teóricos aponta, numa análise interessada em perceber o estado da aplicação da TRS em produções acadêmicas, para a importância de que se considerem componentes do *núcleo central* das pesqui-

sas, ou seja, aqueles que revelam aspectos significativos, comuns aos vários enfoques e aplicações da teoria, apesar das diferenças dos campos de origem das formulações teóricas, notando-se, portanto, as condições de “similaridade”, referidas a semelhanças ou equivalências, e “conexidade”, referidas a articulações ou complementações conceituais (Sá, 1993, p. 126).

A leitura das dissertações e teses permite, então, pelas semelhanças e articulações, identificar os componentes do núcleo, reunindo-os em “categorias”, que se organizam e apresentam do seguinte modo: *representações e relações; representações e linguagem; representações e fatores; representações e conceitos*. Essas “categorias” não são estanques, mas articuladas e complementares, podendo-se, também, verificar não só em cada uma, em seus vários focos teóricos, mas também *entre elas*, as características de “similaridade” e “conexidade”, o que as reforça como indicativas do núcleo central. A explicação de cada categoria segue-se de exemplos ilustrativos de premissas teóricas, em dissertações e teses, procurando-se diversificá-las, de acordo com o campo de recorrência, ao mesmo tempo em que se demonstra o seu alinhamento, começando-se por observá-lo em “representações e relações”.

Representações e relações

É comum às pesquisas a busca de superação de antinomias entre sujeito-objeto, sujeito-mundo, sujeito-sociedade, significante-significado, concepções-ações, concepções-construção dos fatos da realidade, palavras-sentidos-condutas, conceitos-imagens-expectativas. Na verdade, a representação assume, nessas relações, uma função *mediadora* que, na construção da teoria de representação social (TRS), merece um aprofundamento, seja no que concerne a aspectos simbólicos, seja a aspectos filosóficos.

As relações – pela constância nos textos – constituem-se, sem dúvida, um dos elementos nucleares do enfoque e aplicação da TRS, como se exemplifica em Miele (1993), na ênfase ao princípio de que o processo de construção do

conhecimento não se faz pela preponderância, seja do objeto, seja do sujeito, mas sim pela sua interação; o homem tem, então, um papel consciente e ativo nesse processo. Wallon (1975a, 1975b) fundamenta essa posição, reafirmando que na relação dialética sujeito-objeto desvendam-se os fenômenos. As relações sujeito-objeto constituem-se, assim, referentes importantes à compreensão do foco no desempenho do aluno, assim como na distância entre discurso e prática docente, que se evidenciam no estudo da *Dificuldade de Aprendizagem na Escola Particular: representação e ação de professores* (Miele, 1993).

Em Passos (1990), revê-se Moscovici (1978) na proposta de redefinição dos problemas e princípios da Psicologia Social a partir do fenômeno representativo, cuja formação e relacionamentos explicam o potencial de influência do simbólico sobre a visão e construção do real.

A pesquisadora fundamenta-se, portanto, na perspectiva moscoviciana para confirmar, na representação social, a função mediadora entre sujeito e ambiente com repercussões na elaboração de conceitos e avaliação de papéis.

Pelo “movimento de confronto” entre o subjetivo e o objetivo “passam as ideologias, as concepções de mundo, sociedade, homem, educação...” (Passos, 1990, p. 18).

Esses princípios de análise auxiliam a compreender, mais profundamente, *A Representação e a Prática do Professor de Didática da Habilitação Específica para o Magistério* (Passos, 1990), de modo a perceber que o avanço da qualificação do docente e da disciplina se faz com consciência das relações em cujos fios se tecem os conceitos.

Em Ribeiro (1991), apreender o real, segundo Moscovici (1978), implica estabelecer uma relação com o objeto, exercendo um papel na gênese dessa relação, na sua “modelagem”, recriação, reconstrução e intervenção social. E Ribeiro (1991), desse modo, retoma o princípio moscoviciano, de expressivo significado na teoria, de que “...As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser” (Moscovici, apud Ribeiro, 1991, p. 19).

Ainda nos “efeitos” do fenômeno representativo, definidos por Jodelet (1989), apresentam-se relações de *distorção* (pela

qual os sujeitos acentuam ou minimizam características do objeto, seja pela inversão, seja pela redução), *suplementação* (adicionando-se, artificialmente, qualidades ao objeto) e *desfalque*, pelo qual são subtraídas qualidades (reais) do objeto. Esses efeitos subsidiam a análise dos desvios, que exacerbam o “poder” da lógica e da seleção de “inteligências”, quando se analisam *As Representações Sociais da Matemática na Imprensa* (Ribeiro, 1991).

Em Almeida (1994), que procura *Uma Proposta Metodológica para a Compreensão de Mapas Geográficos*, encontra-se Brown (1975), quando acompanha, na história da cartografia, os métodos, cada vez mais aperfeiçoados, de *representar* o território.

E recorre-se, também, a Vygotsky (1988) quando focaliza a produção simbólica, implicando relações pelas quais se organizam e produzem modos de conduta, possibilitando à criança dominar o ambiente em que se situa para, depois, conseguir controle sobre seu modo de agir nesse ambiente.

Almeida (1994) encontra, então, apoio teórico para notar que o mapa geográfico atende à necessidade do homem no sentido de registrar informações que não se manteriam na memória, auxiliando-o a alcançar conhecimento em favor de sua ação e intervenção na natureza e espaço de vida.

Assim, nesses exemplos, as representações são compreendidas como *relações mediadoras*. Ao mesmo tempo em que se rejeitam posições antinômicas, reforçam-se as articulações e interinfluências entre os elementos mediados. Configura-se, então, um dos componentes do núcleo central da TRS nesse conjunto de pesquisas, nas quais se encontra também “nucleada”, pela presença constante e função (teórica, conceitual e de processo), a *linguagem*.

Representação e linguagem

Na linguagem formam-se, “conformam-se” e veiculam-se as representações. Os textos da linguagem – oral, escrita, não-verbal – têm sido o “corpus” de análise predominante nos estudos orientados pela TRS.

Assim, em Miranda (1991), ao investigar *Os Usos Sociais da Escrita no Cotidiano de Camadas Populares*, compreen-

de-se a representação como fenômeno que revela elementos socioeconômicos e culturais da linguagem. Bourdieu (1983) e Berger e Luckman (1977) trazem argumentos que realçam, na linguagem e em seus fatores e reflexos político-sociais, a faculdade e implicações do poder simbólico; esse poder também se manifesta na relação professor-aluno, incorporando e potencializando diferenças socioeconômicas.

Nesse sentido, Miranda (1991), quando aplica o estudo de representações à língua escrita, observa-as na relação (simbólica e político-econômica) entre cultura, linguagem e camada social.

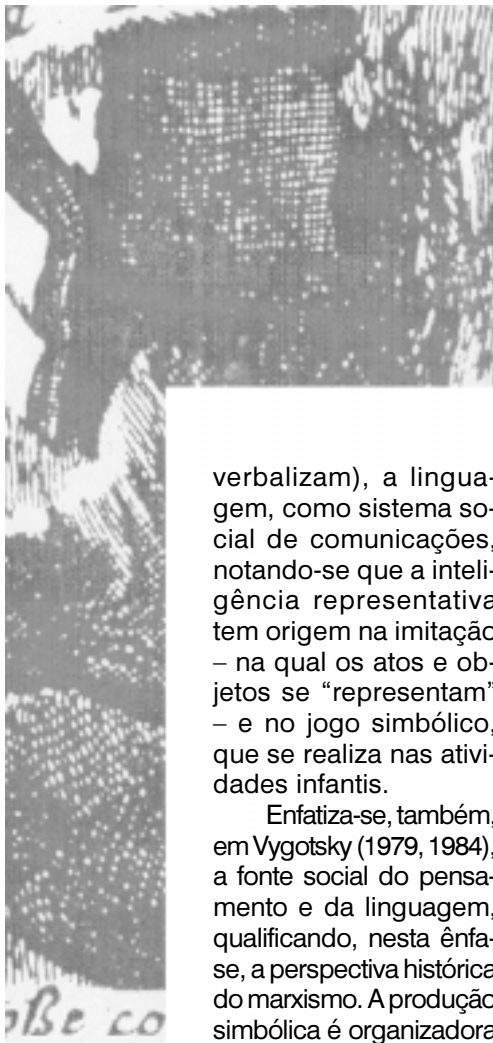
Em Carvalho (1990), que focaliza *A Função Social da Escrita: o saber da criança, o fazer da escola*, destaca-se a importância da consideração à lectoescrita. A lectoescrita, que flui da experiência, do meio, é entendida como um sistema de representações, reconhecendo-se ainda a linguagem, em Vygotsky (1984), como forma de apreensão do mundo, do conhecimento.

Também em Silveira (1995), na tese sobre *A Polifonia na Sala de Aula: um estudo do discurso pedagógico*, assinala-se a utilização “representativa” da linguagem, fundamentada na abordagem sociolingüística de Pedro (1992).

Na mesma perspectiva, a palavra é considerada veículo de representações dos sujeitos, com origem e manifestações nas crenças de senso comum formadas no cotidiano. Essa concepção teórica fundamenta-se em Ortega e Gasset, apud Rodrigo, Rodriguez, Marrero (1993).

Silveira (1995, p. 56) reafirma, então: “uma língua é feita de palavras” e “palavras representam idéias”; a compreensão da palavra é a compreensão do seu sentido interior. E, para o reconhecimento da polifonia, é necessário considerar o modo como o sujeito que fala (locutor) se representa, assim como aquele a quem fala (alocutário) e ambos representam o seu próprio discurso. Essas premissas ampliam, significativamente, as condições de estudo do processo discursivo no âmbito pedagógico, trazendo à consideração de professores e pesquisadores as implicações da polifonia e da representação nesse processo.

Já em Gonçalves (1990), pontuam-se o símbolo (remetido à imagem, ao significado), os signos (sinais que se



verbalizam), a linguagem, como sistema social de comunicações, notando-se que a inteligência representativa tem origem na imitação – na qual os atos e objetos se “representam” – e no jogo simbólico, que se realiza nas atividades infantis.

Enfatiza-se, também, em Vygotsky (1979, 1984), a fonte social do pensamento e da linguagem, qualificando, nesta ênfase, a perspectiva histórica do marxismo. A produção simbólica é organizadora e mobilizadora de condutas. Pensar e falar – atos e requisitos de desenvolvimento – articulam-se pelo significado. A palavra tem sentido *no* e dá sentido *ao* discurso pelo seu significado.

É, portanto, pelo social e pelo histórico que se podem alcançar causas e conseqüências das pressões e opressões decorrentes das circunstâncias com que se forma – e se “agiganta” ao olhar da criança – *A representação da Escola Feita pela Criança de Baixa Renda em sua Primeira Experiência Discendente* (Gonçalves, 1990).

Assim, com esse conjunto de enfoques, pode-se constatar que a linguagem, como processo e veículo de representações, “influída” e “influyente” nesse processo, é um dos *pontos centrais* do conhecimento e aplicações da TRS, em temas de interesse da área de ensino-aprendizagem. E essa condição “nuclear” da linguagem no âmbito da TRS é também característica dos *fatores* de contexto.

Representação e fatores

Os “fatores”, na representação, dizem respeito aos elementos que se situam, com poder de influência, no entorno e no interior do fenômeno representativo.

Em Paiva (1994), quando estuda *O Aluno Trabalhador e o Ensino Superior Noturno nas Representações dos Sujeitos do Processo*, considera-se Ibañez (1988) na abrangência e complexidade de fatores que interferem no fenômeno representativo. “O social é uma propriedade que se imprime em determinados objetos, com base em diversos fatores e na natureza das relações que se estabelecem entre eles”. Esses fatores “não são abstrações intelectuais e sim entidades reais que podem objetivar-se através dos efeitos concretos que produzem” (Ibañez, apud Paiva, 1994, p. 70).

Outro enfoque é observado por Paiva (1994) em Spink (1993), notando-se a influência de fatores decorrentes de diversas óticas disciplinares (campos de estudo), níveis de realidade (intra-individual, interindividual, situacional e ideológico), traduzindo-se em recortes de pesquisa que se podem fazer, por exemplo, na opção pela ênfase no processo ou no produto, ou por meios de elaboração conceitual e suas repercussões em comportamentos.

Paiva (1994) também recorre a Lane (1993), para a ênfase na possibilidade de desvelar, pelas representações, aspectos sociopsicológicos fundamentais, como valores, afetos, preferências, caracterizando, ainda, as representações sociais como comportamentos observáveis e registráveis.

Paiva (1994) prossegue aplicando, no interesse do reconhecimento e superação de fatores de desqualificação do ensino noturno e seus sujeitos, referências da TRS na linha moscoviciana, como os mecanismos de formação de representações – ancoragem e objetivação – as funções, a exemplo da “familiarização” e “naturalização” de percepções e conceitos, a expressão das identidades grupais, os princípios da reprodução e mudança, a estruturação das representações pelo núcleo central e esquemas periféricos.

Também em Comerlato (1994, p. 16), que faz *O Trajeto do Imaginário e a Alfa-*

betização de Adultos, discute-se a representação, considerando a Antropologia, que Durand (1982) define como “o conjunto das ciências que estudam o *homo sapiens*”, num sentido que extrapola as “limitações do culturalismo, da psicologia ou da sociologia”. Assim, Durand (apud Comerlato, 1994, p. 72) frisa no imaginário as “pulsões subjetivas e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”.

Desse modo, na alfabetização de adultos, a sua experiência, o seu lugar social têm expressiva repercussão, conforme se pode perceber em símbolos, significados, imagens que esses adultos formam e comunicam (Comerlato, 1994).

Continuando, encontra-se, no estudo de Cunha (1992), o apoio de Canclini (1983) para frisar que a produção simbólica é inserida na história e no contexto social do sujeito, com influência significativa na sua visão e conduta. O mundo imagético é um reflexo das circunstâncias materiais de cada sociedade, encobrendo contradições ou desvelando aspectos ocultos. A produção simbólica, portanto, é calcada na conjuntura, concreta, da materialidade.

E Duarte Júnior (1981) exemplifica, na sociedade brasileira, a reflexão de Canclini (1983), notando que a representação visual tem refletido modelos de minorias hegemônicas, ao invés da realidade da vida popular.

Dacanal (1978) é, então, recorrido por Cunha (1992) para observar a hegemonia que se instala numa superestrutura de natureza ideológica, explicativa da cultura que determina o silêncio da maioria diante da voz dos (poucos) que detêm o poder socioeconômico.

E Canclini (1983) volta ao texto para confirmar o caráter ideológico das representações visuais, formando-se, então, uma rede, universal, de sentidos, que desconhece as diferenças de vida, valores, produções, visões de diferentes grupos e segmentos sociais.

Finalmente, Cunha (1992) associa Barreiro (1978) a Canclini (1983) para realçar a submissão da consciência às estruturas sociais dominantes; desse modo, as representações visuais também se submetem ao senso comum, à ingenuidade, à ideologização. É neste sentido que se explica a distorção – e alienação – dos fatos quando se tem, como objeto de estudo através da TRS, a *Educação*

Artística e Conhecimento da Realidade (Cunha, 1992).

A ideologia volta no estudo de Santos (1994), cujo tema se apresenta como *Desvelando o Jogo da Avaliação entre Professores e Alunos*. Para esse desvelamento, observa-se o meio social como fator determinante do modo como o homem constrói a sua maneira de pensar, comunicar-se, desenvolver habilidades, comportamentos, compreensão de papéis, valores, possibilidades de interagir, formar padrões de linguagem; e tudo isso integra-se ou associa-se à sua representação do real.

A reinterpretação das representações – mediadoras entre homem e mundo – vincula-se às experiências, expectativas, necessidades.

Condutas, cultura, valores sociais, conhecimento transmitem-se na escola; e o sujeito, então, internaliza visões dos fatos nesse contexto de formação e desenvolvimento.

Continuando a abordagem de fatores de contexto, Chauí (1980a, 1980b) é citada por Santos (1994, p. 22) quando afirma que “a ideologia resulta da prática social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade...”, ressaltando que as idéias incorporadas ao que se representa não são todas aquelas que circulam na sociedade, mas apenas as da classe que, num certo momento histórico, é dominante. Essas questões teóricas aplicam-se ao “desvelamento” da formação e representação do processo avaliativo, no qual permanecem os reflexos da seletividade e elitização escolar e social.

Desse modo, nessa “categoria” nuclear, contextualiza-se a formação de representações, colocando-se em evidência os *fatores sociais* que têm, na sua textura, a história, a ideologia, a condição econômica, a cultura, os valores e, nesse mosaico, os fatores condicionados a interesses hegemônicos. O psicológico e o social têm interferências mútuas e pode-se, então, admitir que o sujeito representa os fatos não só de acordo com o seu modo psíquico de ser, mas também de acordo com o que lhe é, circunstancial e contextualmente, proposto.

Essa complexidade e variedade, que se constatam na abordagem de fatores,

também se revelam quando se observam os *conceitos* de representação: aspectos nucleares da aplicação da TRS, nesse conjunto de pesquisas.

Representações e conceitos

Representações e conceitos formam uma “categoria” na qual se expressam, conceitualmente, elementos da representação que, pela constância e atenção nas pesquisas, podem ser identificados como integrantes do “núcleo central” das concepções teóricas; entre esses elementos conceituais destacam-se associações (ou dissociações) da representação com mito, imagem, imaginário ou ideologia, assim como a sua caracterização como tipo de conhecimento prático, de senso comum, que se forma de acordo com as experiências, comunicações, interações cotidianas.

Assim, em Bragança (1995), quando traz ao processo ensino-aprendizagem a questão da *Fitoterapia: do histórico às representações*, enfatiza-se o conceito de ideologia. A recorrência à perspectiva marxista, em Baczko (1985), assinala o distanciamento dos fatos da realidade, considerando as representações no bojo do “imaginário”, no qual o fantasioso e o ideológico sustentam e justificam privilégios de classes hegemônicas. A desqualificação da fitoterapia, na clínica e no ensino, passa, então, por preconceitos que justificam a “menos valia” do conhecimento ao qual se atribui a “pecha” de “não-científico” e popular.

Já em Costa (1995), focalizando *As Palavras e as Meias Palavras: a evasão segundo os alunos e segundo os dados oficiais*, volta-se a Durkheim (1967). No retorno ao pensamento durkheimiano, reencontra-se o conceito de representação coletiva, no qual se diferenciam o pensamento individual do social e a consciência coletiva (valores morais, normas que se definem nas relações e ao mesmo tempo as determinam, de modo coercitivo) como algo exterior, imposto à consciência individual, exemplificando-se essa diferença com as reações químicas, cujos elementos, quando conjugados, assumem propriedades diversas das que lhes eram próprias, enquanto isolados.

Moscovici (1978, 1994), então, avança o conceito das representações que, de “coletivas” passam a “sociais”, atribuindo-lhes o sentido de pensamento natural, autônomo, de senso comum que se *insere* e *interfere* num contexto. Esse conceito auxilia a clarificar as “evasivas” com que se explica e se “naturaliza” o problema da “evasão”.

Num outro tipo de aporte, Klein (1992) estuda *A História do Professor: representação – contexto*, acentuando o conceito de “imaginação”, com apoio em Bachelard (1988). A imaginação é concebida como “...faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade: uma faculdade de sobre-humanidade” (Bachelard, apud Klein, 1992, p. 90-91). Criação, fluxo energético, mobilizando ações, são decorrências (positivas) do imaginário, que alçam o homem em níveis mais elevados de realização; e nisso o pensamento bachelariano também evolui de uma racionalidade exata para horizontes mais abertos e flexíveis de aproximação do conhecimento, admitindo, inclusive, o sonho como um tipo natural de imaginação e o devaneio como um tipo que intenciona a materialidade, a concretização de projetos.

Continuando com o pensamento bachelariano, Klein (1992) atribui à imaginação um entendimento de alcance humano maior que a imagem, situando-a como algo próprio do psiquismo, da mente, que cria, “imagina”, avança além do comum, do repetitivo. É preciso recorrer à imaginação para clarificar desvios e possibilidades de compreensão e avanço da história do professor e sua representação.

Ainda quanto a “representações e conceitos”, exemplifica-se o estudo de Passos (1995) sobre *As Representações Matemáticas dos Alunos do Curso de Magistério e suas Possíveis Transformações: uma dimensão axiológica*. Nesse estudo, considera-se Matos (1992) na compreensão de que o qualificativo “social”, posto à representação, associa-se à sua gênese e não a seu caráter coletivo; a representação é entendida de modo abrangente, no qual os valores têm como estofos os mitos, as crenças, os jargões.

A representação como classificações em categorias é também observada, com base em Vala (1986), salientando-se o po-

tencial de determinação de condutas e construção de “realidades”, conforme os significados que orientam as visões e julgamentos.

Ainda nessa pesquisa, Ponte (1992) é recorrido para confirmar a importância das concepções que “filtram” sentidos e conduzem ações, podendo, ao mesmo tempo, constituírem-se em fatores de resistência a mudanças. Assim, é preciso refletir sobre os valores que orientam conceitos, para que se compreendam e transformem (desmistificando) as representações da matemática, o que se torna relevante especialmente para aqueles que se habilitam ao magistério.

Já em Bezerra (1991), no *Pensar e Fazer a Disciplina Educação Artística*, a representação, na matriz de Rubstein (1973), é entendida como imagem que se constitui na consciência e se expressa como uma idéia pessoal (personalizada), assistemática, variando e recriando-se conforme a situação.

O conceito de ideologia também é levado em conta, acompanhando-se Covre (1983) quando focaliza as visões de mundo impostas à maioria por grupos hegemônicos, ressaltando que não

anulam, completamente, as demais visões, cuja permanência se faz com características próprias, embora de maneira embrionária, incipiente, submetida à fragmentação.

E Vygotsky (1987) complementa com subsídios que apóiam a associação das representações a conceitos espontâneos formados nas interações do dia-a-dia, de modo assistemático.

Com o exemplo de Bezerra (1991) conclui-se o segmento deste texto no qual se faz a configuração do núcleo central e seus elementos organizados em “categorias”, ilustrando-as com abordagens de algumas pesquisas examinadas. É oportuno, então, voltar a questões referidas ao estado da arte e às críticas de Spink (1996) quanto à falta do que Bourdieu (1976) denomina como “doxas”, ou seja, matrizes ou marcos teóricos mais *visíveis*, mais estruturados.

Essa crítica recomenda sugerir que a evolução teórica se encaminhe no sentido de maior explicitação ou estruturação de pressupostos.

Contudo, como já se assinalou anteriormente, a leitura de dissertações e teses orientadas por matrizes da Psicologia Social permite concordar com Moscovici (apud Spink, 1996, p. 10) quanto à presença de elementos que podem caracterizar o estatuto teórico: os *mecanismos de formação*, ou seja, a ancoragem e a objetivação, as *funções*, como a “familiarização e naturalização” de conceitos, configurando identidades grupais, os *princípios da reprodução e mudança*, a *estruturação* das representações alicerçadas no núcleo.

Entretanto, os argumentos visando reconhecer o estatuto teórico não afastam as posições moscovicianas sobre o processo, *ainda em construção*, da TRS e sobre a flexibilidade e alargamento de perspectivas que a rigidez de marcos e de definições pode prejudicar.

Quanto às sugestões ao avanço teórico, *apenas sinalizando algumas a serem aprofundadas*, destacam-se: a necessidade de maior atenção às críticas e seus subsídios, a exemplo de Spink (1996) e De Rosa (1994), a pesquisa interdisciplinar, ou seja, a construção do objeto com participação de pesquisadores e conjugação de referentes, nos seus aspectos afins e complementares, *sempre com o cuidado de preservar as*



especificidades das matrizes dos vários campos de teorização, o aproveitamento dos progressos relativos ao núcleo central, a exemplo das aproximações de Abric (1994) e Sá (1993).

Debates epistemológicos com outros campos, como a Filosofia da Ciência, a Sociologia da Ciência, a Semiologia, são também – ainda no interesse da interdisciplinaridade e do refinamento teórico – oportunos.

Nessa ampliação do debate, é interessante que se contemple, de modo especial, a categoria de *mediação*, destacada na idéia de *relações mediadoras* que, pela constância da abordagem nas pesquisas, configura-se como um dos componentes do núcleo de compreensão e aplicação da TRS.

Tratando-se de *mediação*, tanto na Filosofia das Ciências quanto na Semiologia, há muito que trazer à TRS. Assim acontece, por exemplo, com a discussão filosófica de Lukács (1970).

Do ponto de vista filosófico, tomando-se o pensador húngaro Lukács (1970, p. 145), a categoria da mediação é explicada no processo de relação dialética entre singularidade, particularidade, universalidade. Esses elementos convertem-se uns nos outros na sucessão dos fenômenos, constituindo, ao mesmo tempo, reflexos do real e fluxo da construção do conhecimento:

Neste caso, portanto, existe um movimento da particularidade à universalidade (e vice-versa) bem como da particularidade à singularidade (e ainda vice-versa) e em ambos os casos o movimento para a particularidade é o conclusivo.

O singular, na sua relação com o social, aplica-se e conclui-se na particularidade, da mesma forma que o universal, na relação com o singular, nela se aplica e se conclui.

Esse pensamento de Lukács tem muito a oferecer ao diálogo com a Filosofia da Ciência, em favor do processo evolutivo da TRS – considerando não só a Psicologia Social como também outros campos teóricos – especialmente quando se leva em conta que a representação é de um grupo no qual é mediadora entre conceitos e imagens dos indivíduos “singulares” que o integram e aqueles pelos quais se

realiza a identificação grupal. Essa mediação prossegue do nível grupal ao plano dos universais.

Nesse sentido, nessa dinâmica, do singular ao universal e de ambos ao particular – dinâmica dos fatos, das concepções, da vida – a categoria da mediação pode ser refletida em vários ângulos dos seus fundamentos filosóficos.

Outros fundamentos são encontrados na Semiologia, quando, por exemplo, Pino (1991, p. 32), remetendo a Vygotsky (1988), realça o conceito de “mediação semiótica”, atribuindo-lhe a especial condição de “elo epistemológico” e “conceito-chave” operadores da articulação dos diferentes componentes de um sistema teórico, conferindo a este unidade e coerência lógica.

A semiótica incorpora, também, princípios significativos de análise da *palavra* e seu significado social.

Tomando-se as dissertações e teses examinadas (portanto, nos seus limites), é relevante assinalar que a *palavra* e, nela, os conceitos que expressam, constitui a substância e o *meio* de revelação dos dados que se procuram no estudo das representações; essa observação se faz com base na *predominância* dos procedimentos metodológicos adotados, nos quais as falas dos sujeitos, obtidas, especialmente, em entrevistas, constituíram o principal “*corpus*” de análise. Prevalece, sem dúvida, a utilização da Análise do Discurso e da Análise de Conteúdo, nas quais a palavra é o *cerne*, a *unidade* (essencial) do sentido da representação.

Portanto, o estado atual da teoria no âmbito das dissertações e teses analisadas informa, pela constância teórico-metodológica – pontuando-se os elementos que se alinham nas “categorias” com as quais se identifica o núcleo central de aplicação da TRS – tanto uma tendência à evolução da qualidade e estatuto científico (pela maior substância teórica), quanto a presença de elos articuladores que, aproximando, sem desfigurar as especificidades dos campos paradigmáticos, sinalizam não só caminhos e possibilidades de construção interdisciplinar do objeto da representação, como também a natureza do diálogo entre Ciências, nas quais se possam encontrar conhecimentos e – no dizer de Bourdieu (1976) – “doxas”, que fortaleçam as bases dessa construção.

Referências bibliográficas

- ABRIC, J. C. *Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation : la représentation sociale de l'entreprise*. Rio de Janeiro, 1994. Paper presented to the II International Conference on Social Representations.
- ALMEIDA, R. D. de. *Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. São Paulo : Martins Fontes, 1988.
- BACZKO, B. Imaginação social. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi, Anthropos-Homem. Lisboa : Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.
- BARREIRO, J. *Educação popular e conscientização*. Lisboa : Horizonte, 1978.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis : Vozes, 1977.
- BEZERRA, D. da R. *Pensar e fazer a disciplina educação artística*. Natal, 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- BOURDIEU, P. Le champ scientifique. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n. 2/3, p. 88-104, 1976.
- _____. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo : Ática, 1983. p. 156-183.
- BRAGANÇA, F. *Fitoterapia : do histórico às representações*. Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.
- BROWN, L. A. *The story of maps*. New York : Dover Publications, Inc., 1975.
- CANCLINI, N. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- CARVALHO, D. M. de. *A função social da escrita : o saber da criança, o fazer da escola*. Natal, 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação e sociedade*, São Paulo, jan. 1980a.
- _____. *O que é ideologia*. São Paulo : Brasiliense, 1980b.
- COMERLATO, D. M. *O trajeto do imaginário e a alfabetização de adultos*. Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- COSTA, A. de C. *As palavras e as meias palavras : a evasão segundo os alunos e segundo os dados oficiais*. São Carlos, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.
- COVRE, M. L. *A fala dos homens : análise do pensamento tecnocrático*. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- CUNHA, S. R. V. da. *Educação artística e conhecimento da realidade*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DACANAL, J. H. *Dependência, cultura e literatura*. São Paulo : Ática, 1978.
- DE ROSA, A. S. From theory to metatheory in social representations. *Social Science Information*, v. 33, n. 2, p. 273-304, 1994.
- DOISE, W. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLV, v. 405, p. 189-195, 1990.

- DOISE, W. Les représentations sociales. In: GHIGLIONE, R., BONNET, C., RICHARD, J. F. (Ed.). *Traité de psychologie*. Paris : Dunod, 1986.
- DOISE W., MUGNY G. *The social development of the intellect*. Oxford : Pergamon Press, 1984.
- DUARTE JUNIOR, F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo : Cortez, 1981.
- DURAND, G. *Mito, símbolo e mitologia*. Lisboa : Presença, 1982.
- DURKHEIM, E. *Psychologie et philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France, 1967. p. 35-42: Représentations individuelles et représentations collectives.
- GONÇALVES, M. F. C. *A representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente*. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.
- IBAÑEZ, G. T. *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona : Sendai, 1988.
- JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989.
- _____. Social representations and culture. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro, 1994. p. 34.
- KLEIN, I. A. *A história do professor : representação-contexto*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano : as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo : Brasiliense, 1993.
- LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1970.
- MATOS, J. F. Atitudes e concepções dos alunos : definições e problemas de investigação. In: INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa da Ciência da Educação. *Educação Matemática*. Lisboa, 1992. (Coleção Temas de Investigação).
- MIELE, J. G. *Dificuldade de aprendizagem na escola particular : representação e ação de professores*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MIRANDA, M. M. *Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares*. Belo Horizonte, 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, n. 18, p. 211-250, 1988.
- _____. *The proof of eating is still in the pudding*. Rio de Janeiro, 1994. Conferência realizada na 2nd International Conference on Social Representations, texto não publicado.
- _____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- PAIVA, C. S. de. *O aluno trabalhador e o ensino superior noturno nas representações dos sujeitos do processo*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.

- PASSOS, C. L. B. *As representações matemáticas dos alunos do curso de magistério e suas possíveis transformações* : uma dimensão axiológica. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.
- PASSOS, L. F. *A representação e a prática pedagógica do professor de didática da habilitação específica para o magistério*. Campinas, 1990. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.
- PEDRO, E. R. *O discurso na aula* : uma análise sociolingüística da prática escolar. Lisboa : Caminho, 1992.
- PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno CEDES*, n. 24, p. 32-43, 1991.
- PONTE, J. P. da. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Educação Matemática*. Lisboa, 1992. (Coleção Temas de Investigação).
- RANGEL, M. *Das dimensões da representação do bom professor às dimensões do processo de ensino-aprendizagem*. Niterói, 1994. Tese do concurso para professora titular de Didática da Universidade Federal Fluminense.
- _____. *Teoria de representação social* : o quadro teórico da psicologia social e aplicações atuais à pesquisa na educação. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. Projeto de tese, em nível de pós-doutorado.
- RIBEIRO, S. R. S. *As representações sociais da matemática na imprensa*. Niterói, 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.
- RODRIGO, M. J., RODRIGUES, A., MARRERO, J. *Las teorías implícitas* : una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid : Visor, 1993.
- RUBSTEIN, S. C. *Princípios de psicologia geral* : a memória, a imaginação, o pensamento. Lisboa : Editorial Estampa, 1973.
- SÁ, C. P. de. Representações sociais : o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano* : as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo : Brasiliense, 1993, p. 19-45.
- SANTOS, M. A. dos. *Desvelando o jogo da avaliação entre professor e aluno*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SILVEIRA, R. M. H. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis : Vozes, 1997.
- _____. *A polifonia na sala de aula* : um estudo do discurso pedagógico. Porto Alegre, 1995. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SPINK, J. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano* : as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo : Brasiliense, 1993. p. 85-108: O estudo empírico das representações sociais.
- _____. *Representações sociais* : questionando o estado da arte. Texto não publicado; conferência proferida no IV Encontro Regional da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO/SP, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em julho de 1996.
- VALA, J. Representações sociais : para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J., MONTEIRO, M. B. *Psicologia social*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1986. p. 1-40.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1988.

_____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa : Antídoto, 1979.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. *Objetivos e métodos de psicologia*. Lisboa : Editorial Estampa, 1975a.

_____. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa : Editorial Estampa, 1975b.

Recebido em 9 de novembro de 1998.

Mary Rangel, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora titular de Didática da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Abstract

The research of pos-doctorate, Theory of the Social Representation: the theoretical table of the Social Psychology and its applications of the present time to the research in Education (Rangel, 1997), had as one of the aims the analysis of dissertations and the contemporary theses (90) that applied the theory, bringing contributions, especially in teaching-apprenticeship. In this study could be identified (in the limits of the research) the elements of the state of art – with critical to the social representations theory (SRT), considering Spink (1996). About the Social Representation Theory, some components of the core of its application in research were observed by the importance in the structure of the representations. In the final segment, suggestions are presented to the advancement and refinement of the theoretical construction.

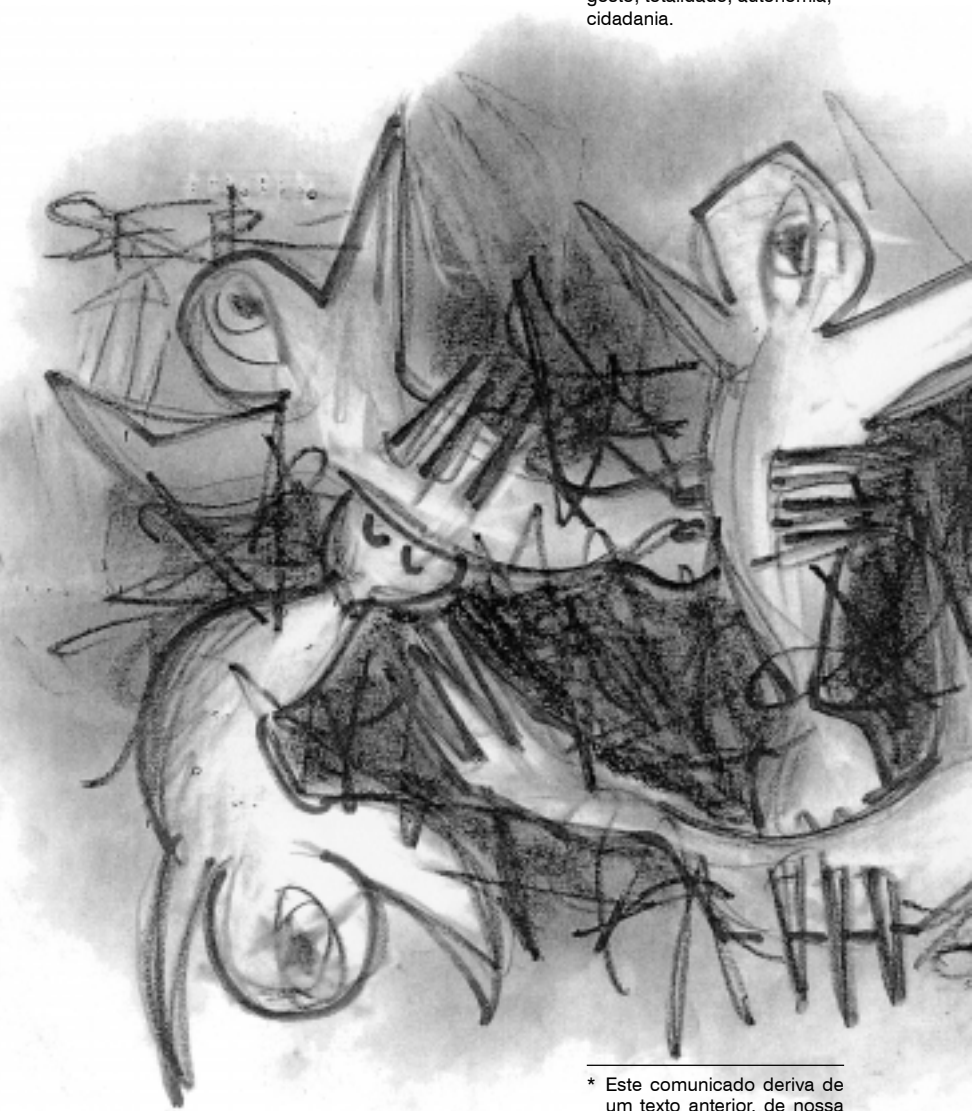
Key-Words: social representations; research; teaching-learning; state of art.

Da educação do juízo de gosto*

Discorre sobre a necessidade do ensino das artes e da sua história na educação. Visa educar o juízo de gosto para assim instrumentar o estudante a identificar a beleza como expressão da totalidade humana. Corroborar a noção de que a formação do cidadão, do artista e do ser emancipado são interdependentes. Define os termos capazes de conferir disciplina ao ensino das artes, ao reconhecer na estética o campo disciplinar que tem como objeto de estudo a práxis humana, quando esta visa objetivar, através da obra de arte, a conjugação das dimensões subjetiva e objetiva, individuais e sociais, ou seja, o ser na totalidade. Situa as categorias citadas: julgamento de gosto, totalidade, belo, autonomia, estética. Sugere um roteiro de leitura da obra de arte inferido das premissas conceituais.

Matheus Gorovitz

Palavras-Chave: estética; belo; gosto; totalidade; autonomia; cidadania.



* Este comunicado deriva de um texto anterior, de nossa autoria, sobre o ensino da história da arte na formação profissional do arquiteto. A versão atual traduz a convicção de que a educação artística começa desde a mais tenra idade.



Ilustração: Paula Xisto Ferreira

Se se quiser gozar da arte, deve-se ser um homem artisticamente educado. Karl Marx. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*

Este trabalho discorre sobre a necessidade do ensino das artes e da sua história. Visa, ao instrumentar o estudante, a identificar a *beleza* como expressão da *autonomia* humana, permitir que exerça, através do *juízo de gosto*, a condição de ser emancipado. Admitindo, na senda do pensamento iluminista de Kant, a *volição* e *autodeterminação* como prerrogativas propriamente humanas, infere, na atividade artística, um modo de reafirmar esta essência.

A diferença, segundo Kant, entre o homem e o resto da natureza animal, inanimada ou vegetal é que esta pertence ao reino da causalidade, seguem rigorosamente algum esquema pré ordenado de causa e efeito, enquanto que o homem é livre para escolher o que ele quer. A vontade é o que distingue seres humanos de outros objetos na natureza (Berlin, 1999, p. 70).

Um ser só se considera autônomo quando é senhor de si mesmo, e só é senhor de si quando deve a si mesmo seu modo de *existência*. Um homem que vive graças ao outro, se considera a si mesmo um ser dependente (...) a vida tem necessariamente o fundamento fora de si mesma, quando não é minha própria criação (Marx, 1978, p. 14).

Julgamento de gosto

Arbitrar sobre o belo identificando as condições que o qualificam (seja propondo ou reconhecendo o belo na obra de arte) requer, na prática didática, educar o *juízo*

de gosto. Tal modo de ajuizar implica assumir uma decisão na ausência de uma *razão prática* ou ainda de uma *razão lógica*. O juízo de gosto não tem como parâmetro de avaliação nenhum valor preestabelecido, tem, isto sim, como referencial, o trabalho humano plasmado no acervo de obras de arte. O objeto não é aferido pelo valor prático-utilitário – a capacidade de satisfazer uma necessidade particular predeterminada –, nem se alicerça em valores estabelecidos *a priori*, conceituais, éticos, ou os que, sedimentados pela tradição, passam a ser consensuais. Diferencia-se, ainda, do discernimento fundamentado, cognitiva ou teoricamente, quando são pré-conceitos, conhecimentos adquiridos ou a argumentação lógica, que asseguram a certeza do julgamento justo. É a interação das capacidades racionais, intelectivas, volitivas e sensoriais que engendra o juízo de gosto e constitui por isto, como ação autônoma e autodeterminada, uma *práxis*, no sentido que lhe atribui Marx:

Atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) o seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres (Bottomore, 1988, p. 292).

A *práxis* é o ato que realiza a unidade entre o sujeito e o objeto (...) nela coincidem as determinações do pensamento e o desenvolver-se da história. Por isso a *práxis* é a consciência da totalidade e sua realização. A consciência não precede a ação, pelo contrário, ela funda-se no ato (Bobbio, 1992, p. 989).

Ao promover a interação das dimensões subjetivas e objetivas e exercitar tais prerrogativas, a obra de arte faculta ao indivíduo, seja no instante da concepção ou da apreciação, objetivar sua totalidade – a totalidade das capacidades individuais. Plenitude efetivamente objetivada pela consciência da exterioridade da obra, pois “Só em objetos reais, sensíveis, pode [o sujeito] exteriorizar sua vida” (Marx, 1978, p. 40).

Totalidade

A *totalidade* subentende o conjunto de necessidades e possibilidades humanas exercidas de modo integrado, quando o

lado sensível e o racional da consciência não comparecem fragmentados – o sujeito é autoconsciente, seja na plenitude ou na adversidade da condição existencial. O contrário desta condição é a *alienação*, no sentido atribuído por Marx:

Ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e – além de, e através de – também a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente) (Bottomore, 1988, p. 5).

O ser *emancipado*, cujo comportamento não é heteronomicamente determinado ou predeterminado, mas sim, que determina os parâmetros de sua ação e nesta determinação se autodetermina, implica a articulação das esferas subjetivas e objetivas – da sensibilidade e da racionalidade, da dupla condição de indivíduo *particular* (motivado pela razão prática e pela subjetividade), e de ser *genérico* (motivado pela vocação social e mediado pela universalidade do pensamento objetivo – lógico e cognitivo), pois, conforme postula Marx: “É somente na elaboração de um mundo objetivo que o homem se afirma como ser social” (Marx, 1978, p. 12).

Belo

A mediação entre o universo subjetivo e o objetivo se faz pelo conceito de *belo*; ao afirmar, mediante o juízo de gosto que algo é belo, quero que meu sentimento (particular e subjetivo) possa ser compartilhado coletivamente; por isto, associo um conceito (objetivo e universal) à singularidade subjetiva. Atribuo um valor universal a um sentimento afetivo particular.

O juízo estético envolve uma contradição, ou antinomia, pois embora exprima uma experiência do sujeito, da sua sensibilidade particular, pretende que a significação dessa experiência seja comunicável aos outros e encontre ressonância universal. Eis porque Kant nos diz a propósito da quantidade do juízo, que “belo é o que agrada universalmente sem conceito” (...).

No juízo estético, portanto, verifica-se o acordo, a harmonia, ou a síntese, entre a sensibilidade e a inteligência, o particular e o geral (Corbisier, 1987, p. 67-68).

No conceito de belo, é sublinhada a consciência do ser como ser social, pois ao valer-se de um conceito (universal) que se manifesta como fenômeno, pode, então, se comunicar. Comunicabilidade igualmente possível no plano do cotidiano, na *linguagem prosaica* quando prevalecem valores individuais e subjetivos (“Maria é bela”), ou ainda no *discurso lógico* ou *ético* que almeja, ao contrário, a universalidade, expressão não-tributária de aspectos subjetivos e particulares (“É belo morrer pela pátria”). No primeiro caso, o sujeito objetiva a consciência da sua individualidade (particular e subjetiva), no segundo, a consciência de sociabilidade (universal e objetiva).

Autonomia

A idéia de “ser autônomo” é homóloga à de “belo” como expressão autônoma: “Proporção que uma parte mantém com outras partes e com o todo” (Tatarkiewicz, 1995, p. 122).

A síntese entre o *conteúdo* (sujeito autônomo) e a *forma* (objeto autônomo) adjetivada como *beleza* e objetivada pela obra de arte é uma *práxis* e, enquanto tal, tem um sentido volitivo e libertário: promover a consciência da autonomia e da liberdade, esta entendida como consciência de necessidades e possibilidades objetivas historicamente constituídas, e como corolário, o sentido de *responsabilidade* – móvel da cidadania.

A liberdade é a consciência simultânea das circunstâncias existentes e das ações que, suscitadas por tais circunstâncias, nos permitem ultrapassá-las (Chauí, 1994, p. 362).

Ao contrário dos processos naturais ou necessários, e das ações que resultam da coação e da violência, as ações humanas consideradas livres são intencionais, visam determinado fim, têm motivo que as explica e incluem um projeto, bem como a decisão de um agente responsável. A intencionalidade é a característica fundamental do comportamento consciente e livre. A circunstância de ter feito,

estar fazendo ou pretender fazer alguma coisa intencionalmente define a liberdade e a responsabilidade da conduta humana (...). Ao reconhecer-se responsável pelo que pratica, o sujeito se reconhece, também, como agente livre ou causa de tais atos, excluindo-os conseqüentemente, do domínio da natureza ou da necessidade (...). A liberdade, como observa Hegel, deixa de ser arbitrária e adquire sentido, ou se torna racional, quando duas vontades, defrontando-se a respeito de um litígio sobre propriedade, por exemplo, reconhecem-se mutuamente, dando origem a uma vontade comum que se traduz no acordo ou contrato, que prefigura o Estado, forma suprema do espírito objetivo (Corbisier, 1987, p. 160).

O caráter libertário, subjacente à conjugação entre a esfera do objetivo e do subjetivo, contido no juízo de gosto e manifestado graças à existência objetiva da obra de arte, é apontado por Rousseau: “Liberdade é obedecer a uma lei por nós mesmos imposta” (apud Bobbio, 1992, p.712).

Compete ao artista, valendo-se da obra de arte como fator promotor da autoconsciência e autodeterminação (consciência de si), da consciência da cidadania (consciência dos outros), contribuir para a construção da cidade democrática:

Somente no estado social, subjetivismo e objetivismo, espiritualismo e materialismo, atividade e passividade deixam de ser contrários e perdem com isso seu modo de existência como tais contrários (...) sua própria sensibilidade só através do *outro* existe para ele como sensibilidade humana (Marx, 1978, p. 13-14).

Ser senhor de si – isto é – autônomo – é ser capaz de *philia* – isto é, reciprocidade, de relação intersubjetiva como coexistência e não-violência – é o núcleo da vida ética. Como disse Epicuro, “a justiça não existe por si própria, mas encontra-se sempre nas relações recíprocas, em qualquer tempo e lugar em que exista entre os humanos o pacto de não causar nem sofrer danos (Chauí, 1994, p. 367).

A *polis* grega, fundamentada na noção de isonomia – “participação igual de todos os cidadãos no exercício do poder” (Vernant, 1981, p. 56) – ilustra a noção de autonomia auferida pela relação das

partes entre si (na *obra*: dos componentes formais, e no *ser*: das dimensões humanas). A proporção – relação entre as partes – pressupõe o reconhecimento da relevância de cada parte na formação do todo, da autonomia de cada unidade do sistema formal e de cada indivíduo na sociedade.

A noção essencial é, de fato, a de *proporção*; a cidade forma um conjunto organizado, um *cosmos* harmoniosamente constituído se cada um de seus componentes situa-se em seu local e possui a porção de poder que lhe é conferida em função de suas virtudes próprias (Vernant, 1981, p. 90).

A autonomia inerente ao julgamento de gosto, com o qual nos apropriamos da obra-de-arte, tem um corolário: exclui toda forma de autoritarismo: “Nenhum privilégio, nenhuma autocracia de qualquer espécie pode ser tolerada onde impera o gosto” (Schiller, 1982, p. 217).

Estética

As premissas acima suscitam a seguinte questão: podemos qualificar disciplinarmente o ensino da arte? Tal questão se depara com um paradoxo: o conhecimento disciplinar visa ao universal e ao necessário, não ao particular e ao contingente; é, portanto, estruturado pelo raciocínio lógico traduzido em conceitos universais e objetivos, que não podem se alterar em presença de juízos subjetivos. Como, então, qualificar disciplinarmente um objeto de estudo (a obra-de-arte) tributário de um modo de interação particular, sensível e subjetivo, com prerrogativas fundamentalmente individuais?

Admitir a obra de arte como objeto de conhecimento disciplinar pressupõe, como condição preliminar e necessária, sua existência objetiva, ou seja, algo passível de ser definido, algo sobre o qual posso formular conceitos mediante os quais reconheço, em artefatos particulares, a condição geral de ser obra de arte, permitindo, assim, como corolário, ajuizar sobre o belo enquanto categoria passível de definição conceitual:

Inclusão de um objeto (símbolo ou função) em uma classe, pela determinação das condições sob as quais o objeto por definir se

igual a qualquer elemento da referida classe (Dicionário Eletrônico Aurélio).

O conhecimento só é científico na medida em que constitui um sistema, uma unidade ou um todo lógico, no qual os juízos (qualquer enunciado científico é um juízo) se acham vinculados uns aos outros pela coerência ou pela racionalidade do método. Verifica-se, assim, que a “cientificidade” da ciência consiste não só na estrutura de seus conhecimentos, que devem ser universais e necessários, mas também na unificação metódica desses conhecimentos em uma totalidade coerente (Corbisier, 1987, p. 208).

A questão pode ser equacionada ao se considerar as duas principais vertentes que se confrontam em busca de uma definição de obra de arte: a que se distingue por considerar os fatores que qualificam o belo como *intrínsecos*, inerentes ao objeto (à obra de arte), ou *extrínsecos*, inerentes às condições de percepção do sujeito.

Na primeira vertente, os atributos do belo serão identificados nas peculiaridades internas à obra; na segunda, o belo é tributário de fatores extra-artísticos, de dois modos:

– na esteira da tradição platônica, como essência ideal: um belo-em-si, independente das obras individuais, comparecendo como termo de referência e padrão universal, noção assim ilustrada no diálogo de *Hípias Maior*:

Sócrates: – Então, o que é a beleza?

Hípias: – Ou seja, você está me perguntando que coisa é bela?

Sócrates: – Não exatamente, Hípias. Pergunto o que é o Belo.

– na tradição empirista, como tributário da experiência e da subjetividade. A expressão “gosto não se discute” denuncia um relativismo assim fundamentado por Hume: “A beleza não é uma qualidade em si, existe meramente na mente de quem contempla e cada mente percebe uma beleza diferente” (Hume, 1984, p. 318).

A possibilidade de conciliação dessas abordagens norteou as premissas de estruturação didática: admitir a Estética como *campo disciplinar que tem como objeto de estudo a práxis humana, quando esta visa objetivar, através da obra de arte, a conjugação das dimensões subjetiva e objeti-*

va, intelectuais e sensíveis, individuais e sociais, ou seja, o ser na totalidade.

A categoria da totalidade, desenvolvida pela filosofia clássica alemã (Kant, Hegel, Marx) marca a evolução, na história do pensamento filosófico, da *metafísica* para a concepção *dialética*. Representa a superação da dicotomia sujeito/objeto na qual se alicerça todo o pensamento metafísico.

Totalidade subentende a indissociabilidade das esferas do subjetivo e do objetivo. Sujeito e objeto são, na concepção dialética, antitéticos e complementares, interagindo num processo do qual a obra de arte emerge como uma das sínteses possíveis. Síntese ao privilegiar seja o universo sensorial, o racional, o volitivo e o cognitivo denuncia o equilíbrio, tensão ou conflito destas capacitações do ser.

Lúcio Costa e Artigas traduzem assim, cada um a seu modo, o conceito de totalidade:

O que caracteriza a obra de arte é precisamente esta eterna presença, na coisa, daquela carga de amor e de saber que, um dia, a configurou (Costa, 1980, p. 5).

A consciência humana, com seu lado sensível e com seu lado racional, não tem sido convenientemente interpretada como um inteiro, mas como a soma de duas metades. Aos artistas, principalmente, compete conhecer esta dicotomia para ultrapassá-la (Artigas, 1981, p. 49).

Ao se apropriar do objeto de um modo estético, o ser humano se liberta de ser heteronomicamente determinado. Quando o ser imprime a universalidade de sua essência (sua práxis) em um objeto e torna este objeto “objetivo”, o objeto não pode determinar heteronomicamente seu ser, torna-se, isto sim, uma expressão da força do ser humano. Objetividade e liberdade são termos correlativos. De fato, o homem só se relaciona consigo no objeto estético, isto é, sua liberdade, sua auto-identidade.

Considerando-se que só em objetos reais e concretos pode o ser manifestar sua vida (Marx), a estética fundamenta-se na homologia entre a autonomia da obra de arte e a autonomia do ser (a coerência interna da forma e a concordância entre esta forma e o conteúdo a ser expresso).

Roteiro de leitura analítica da obra de arte

A premissa de que a obra de arte fornece (por constituir-se uma entidade auto-suficiente – uma totalidade em si) a um observador atento, lógico, racional e sensível os elementos necessários e suficientes para sua decodificação, e o objetivo de desenvolver o juízo de gosto com vistas à formação do artista nortearam o parâmetro pedagógico adotado: o estudo da arte e de sua história não precedido de esquema conceitual fundamentado de antemão, mas sim construído no confronto entre as capacitações sensíveis e intelectivas dos estudantes com as obras de arte. Tal confronto, monitorado por um roteiro de apreciação e descrição de obras de arte, visa engendrar uma consciência ampliada:

1º) enquanto obra em si: consciência da existência física da obra (passível de ser mensurada com precisão objetiva);

2º) enquanto imagem criada pelo sujeito: consciência de si, das faculdades e prerrogativas racionais, sensíveis, volitivas e intelectivas, despertadas pela obra no sujeito (incomensuráveis);

3º) enquanto modalidade de linguagem: consciência de si como ser social, consciência engendrada pela existência de um meio de comunicar-se.

Esse roteiro pode assim ser percorrido:

Objeto-em-si

Descrever os componentes plásticos (físico-espaciais), visualizáveis e tangíveis (graças à sua exterioridade objetiva), cada um deles separadamente e integrados num sistema.

Objeto-para-si

Descrever a imagem produzida pela obra no sujeito, considerando o fato de que os elementos identificados e descritos na sua exterioridade objetiva motivam capacitações individuais do sujeito – a sensibilidade, a racionalidade e a inteligibilidade (seja em igual medida, ou priorizando uma ou outra dessas prerrogativas).

Objeto-em-si-e-para-si

Considerada como forma significativa – como suporte material de signifi-

cados, a obra de arte constitui uma modalidade de linguagem. Categoria indissociável da consciência – uma das formas de objetivação da consciência – a *linguagem artística* objetiva a *condição social* sem desconsiderar a individualidade – é instrumento pelo qual satisfaz sua necessidade de intercâmbio com os outros homens e, assim, reconhece-se como ser social; é o que entendemos da afirmação de Marx (1977, p. 43-44):

A linguagem é tão antiga como a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, também para mim mesmo, e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio entre os homens.

Enquanto objeto inteligível, a obra de arte confere ao sujeito consciência de si (enquanto indivíduo) como ser social porque tem no fazer artístico um recurso – um significante – para comunicar seus significados e, portanto, se comunicar. Como decorrência da consciência da exterioridade do objeto (obra), apreende que o mundo real e a consciência não estão divorciados.

Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é um ser natural, não faz parte da essência da natureza. Um ser que não é, por sua vez, objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser como objeto seu, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é objetivo (Marx, 1977, p. 41).

A comunicação pode ainda ser através da linguagem coloquial ou prosaica quando pessoal e subjetiva; através do discurso lógico quando a descrição, objetiva e universal visa à transmissão de conhecimento decodificado em noções e conceitos. Referimo-nos acima à linguagem artística ou poética quando a necessidade é a de expressar o ser na sua totalidade.

O roteiro sugerido descreve as obras como expressão da totalidade e corresponde à estrutura do real entendida como processo dialético. Cartesianamente dividido em partes, os três momentos são, em verdade, um só, sintetizados pela obra; tal caráter analítico não deve, sobretudo, motivar um procedimento mecânico, inibindo, assim, o intercâmbio espontâneo com a obra.

Critérios e procedimentos didáticos

- Pressuposta a obra como totalidade (estrutura significativa), visamos estimular a leitura das obras sem nenhuma forma de mediação e, assim, ampliar a consciência das prerrogativas da sensibilidade, da inteligibilidade e da racionalidade. Para isto, a leitura não deve ser precedida de informação teórica preliminar; tal interferência iria de encontro ao objetivo de fomentar a confiança do estudante no seu julgamento de gosto – a faculdade de julgar o belo. Descartamos, como decorrência, a hipótese de o aprendizado das artes ser tributário de conhecimento teórico preliminar como instrumentação considerada necessária na leitura da obra de arte, venha ele sob a forma de conceitos, informações culturais, históricas, ou ainda metodológicas, adquiridas seja por leitura, seja pelo magistério de aulas expositivas. A conceituação deve comparecer no instante em que ela for necessária, como resultado das inquietações dos estudantes, em função das questões por eles suscitadas, ou para aferir hipóteses de interpretação aventadas. Por falta de confiança na sua faculdade de julgar, no seu julgamento de gosto, o estudante apela espontaneamente para as referências bibliográficas. Essas informações devem vir *a posteriori*, como forma de verificação; cabe, então, investigar a vida dos artistas, as relações sociais, as condições materiais da época e as idéias dominantes.

- A leitura comparativa de obras (ou projetos) evidencia os propósitos plásticos adotados. Tal leitura deverá sempre confrontar obras, não apenas de um mesmo período diferindo nas intenções, mas igualmente as que antecedem ou precedem o período estudado. A comparação de projetos de arquitetura com outras modalidades de manifestação artística é não apenas estimulante, como serve para reiterar o entendimento das obras. Igualmente frutífero é situar a linguagem poética, distinguindo-a da prosaica e da científica, ao assinalar a tendência da obra de arte em se aproximar ora de uma, ora de outra modalidade de linguagem.

- A experiência mostrou que, em face da insegurança em avaliar e julgar os aspectos formais, o estudante tende a comentar os aspectos episódicos e anedóticos (em

se tratando de arquitetura, os técnicos e funcionais). Sem reprimir esta postura, devemos mostrar que ela sempre espelha valores pré-conceituados (identificação de elementos de um universo de vivências acumuladas e sedimentadas pela tradição); é conveniente insistir, isto sim, em identificar a coerência, promovida pela obra, entre os elementos plásticos e os narrativos – entre forma e conteúdo.

- Enquanto objeto-em-si, a descrição deve considerar a obra como um conjunto de sinais plásticos estruturados como sistema, o reconhecimento da família desses sinais, e a homologia estabelecida entre eles permite agrupá-los em categorias (Wolfflin sugere uma taxonomia em sua obra *Princípios Fundamentais da História da Arte*).

- Na descrição da obra como objeto-para-si, em função das dificuldades do estudante, podemos organizar metodologicamente a vivência subjetiva introduzindo progressivamente termos com os quais ele possa expressar seus sentimentos e pensamentos, parâmetros tais como: intelectual/sensorial/racional; pitoresco/sublime; simbólico/alegórico; ideal/contextual; intenção/tradição ou categorias como clássico/romântico.

- A descrição da obra como objeto-em-si-e-para-si é o momento de reconhecer os significados gerais – culturais, históricos e coletivos – que a obra expressa e com os quais está comprometida. O estudante será estimulado a reconhecer a postura do artista em relação aos valores vigentes, reiterando-os ou contestando-os, podendo, então, identificar as dimensões valorizadas nesse contexto: afetivas e intelectivas, sensíveis e racionais, individuais e coletivas, bem como a predominância ou o equilíbrio delas (é nesta etapa, e *a posteriori*, que a consulta bibliográfica se faz mais significativa). Vale agora introduzir termos como liberdade/necessidade; individualidade/coletividade; intenção/tradição; cultura/natureza; fenomênico/numênico; autônomo/heterônimo; direito adquirido/direito de constituir; ideal/conjuntural. Os termos mencionados, embora dicotômicos, não são excludentes, pois na relação de totalidade nenhuma dimensão é hegemônica; ocorrerá, isto sim, a valorização de uma delas, que a obra de arte irá privilegiar.

- Da noção da totalidade, enquanto síntese entre forma e conteúdo, decorre

um corolário: categorias estéticas não-normativas que não privilegiam determinadas manifestações artísticas em detrimento de outras. No confronto de obras e projetos, a apreciação deverá ser isenta de qualquer forma de julgamento maniqueísta; a análise será sempre mais rica se restringir-se a identificar disposições plásticas diferenciadas e a coerência desses elementos formais entre si e com os conteúdos expressos. Admitir de antemão a multiplicidade de expressões artísticas para traduzir os anseios e as visões de mundo de cada

um dos artistas não impede que o estudante se identifique mais intimamente com um deles.

Por último, e não menos importante, ao afirmar que a obra de arte admite leituras renovadas, cabe ao professor redobrar sua atenção, renunciar à omnisciência e virar aprendiz, posto que “toda relação afetiva afeta os dois termos da relação” (Katinsky, 1995), e ganha na troca, como antecipa o poeta (Camões, 1966, p. 34): “Transforma-se o amador na cousa amada/ Por virtude de muito imaginar”.

Referências bibliográficas

- ARTIGAS, V. *Caminhos da Arquitetura*. São Paulo : Lech, 1981. p. 39-50: O Desenho.
- BERLIN, I. *The roots of romanticism*. Princeton : Princeton University Press, 1999.
- BOBBIO, N. *Dicionário de Política*. Brasília : EdUnb, 1992.
- BOTTOMORE, Tom. (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro : Zahar, 1988.
- CAMÕES, L. V. *Camões : verso e prosa*. São Paulo : Paz e Terra, 1966. p. 34: Soneto 10.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo : Ática, 1994.
- CORBISIER, R. *Enciclopédia filosófica*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987.
- COSTA, Lúcio. *Arquitetura*. Rio de Janeiro : Bloch, 1980. (Biblioteca Educação é Cultura).
- DUROZOI, Gérard, ROUSSEL, André. *Dictionnaire de Philosophie*. Paris : Nathan, 1990.
- GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979. p. 29-44: O materialismo dialético é uma filosofia?
- HUME, D. Ensaios morais, políticos e literários. In: BERKELEY, George. *Tratado sobre os princípios do conhecimento humano* [...]; David Hume. *Investigação* [...]. São Paulo : Abril Cultural, 1984. p 205-327 (Coleção Os Pensadores).
- KATINSKY, Júlio R. Sete proposições sobre história da Arquitetura. *Revista Pos*, São Paulo, p. 119-123, 1995. Edição especial.
- MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo : Gijalbo, 1977.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo : Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- MARX, K. *Sobre literatura e arte*. São Paulo : Global, 1979.
- SCHILLER, F. *On the aesthetic education of man*. Clarendon : Oxford, 1982.
- TATARKIEWICZ, W. *História de seis idéas*. Madrid : Tecnos, 1995.
- VERNANT, J-P. *Les origines de la pensée grecque*. Paris : Presses Universitaires de France, 1981.

Recebido em 29 de março de 1999.

Matheus Gorovitz, doutor pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP), é professor de História da Arte e Estética do Departamento de Teoria e História da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Brasília (UnB).

ABSTRACT

It discourses on the need to teach art and its history on education. It aims to educate the judgement of taste so that it enables students to identify beauty as an expression of totality. It confirms the idea that the development of citizenship, artists and emancipated human beings are interrelated. It defines the terms that enables to check disciplinarity to the teaching of art in such a way that it recognizes on aesthetics the discipline that has as a subject of study the human praxis when that aims to show, through a work of art, the conjugation of subjective and objective, individual and social dimensions, in short, the human being as a whole. It places the categories already mentioned – judgement of taste, wholeness, beauty, autonomy and aesthetics. It suggests a methodology to read a work of art deduced from the concept premises.

Key-Words: aesthetics; beauty; taste; totality; autonomy; citizenship.

A produção intelectual sobre educação superior na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*: período 1968-1995*

Valdemar Sguissardi
João dos Reis Silva Jr.

Palavras-Chave: educação superior; artigo de periódico; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*.

Estuda a trajetória do tema “Educação Superior” na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), editada pelo Inep desde 1944 até nossos dias. Ao fazê-lo, lança luzes sobre as diversas fases da vida dessa instituição responsável pela edição da RBEP, ao mesmo tempo que discorre sobre as vicissitudes por que passou a política educacional e pedagógica no âmbito do Estado e da sociedade civil no Brasil. O percurso histórico percorrido pela RBEP e pela temática da educação superior em suas páginas é periodizado em três momentos claramente definidos. No primeiro, enfoca-se o nascimento, a natureza e a consolidação da RBEP (1944-1964). No segundo (1964-1979), a forte presença do Estado na definição das políticas educacionais, com destaque para a reforma educacional orquestrada pelo governo militar-autoritário. No terceiro (1980-1995), a presença marcante da



sociedade civil, quando esta se redemocratizava e quando a produção intelectual tinha origem especialmente nos programas de pós-graduação em educação, que à época se consolidavam.

* Este texto sobre a *RBEP* tornou-se possível porque os autores puderam contar com inúmeros dados recolhidos pelos bolsistas Sandro Dias, Luciana Verdicchio, Cláudia C. Martins e Fernando K. Meneghetti.

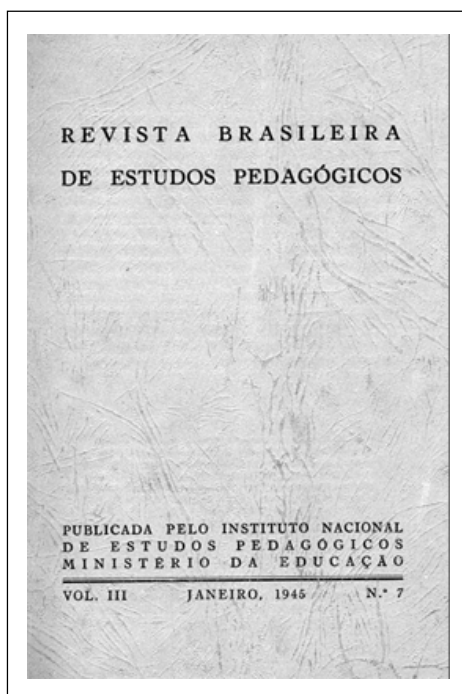
Introdução

Robert Darnton (1990), em sua obra *O Beijo de Lamourette*, ao referir-se à história do livro, descreve o percurso deste – do autor ao leitor – e as complexas relações que nesse movimento se desenvolvem, dando origem a novas produções literárias, diálogos, críticas, réplicas e trélicas conformadoras de novos universos de que o livro é constituinte essencial. Uma rica multiplicidade de atores e eventos passaria a dividir a cena do palco com o texto inicial. Conclui, pois, que a história do livro – desde os sonetos shakespearianos às instruções para montagem de um *kit* de rádio – é um campo do saber, de sutilezas raras e múltiplas dimensões reveladoras de muito do que o próprio livro não fez.¹

Um escritor, em seu texto, pode responder a críticas a seu trabalho anterior ou antecipar reações que serão provocadas por esse texto. Ele se dirige a leitores implícitos e ouve resposta de resenhistas explícitos. Assim, o circuito percorre um ciclo completo. Ele transmite mensagens, transformando-as durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para a letra impressa e de novo para o pensamento. A história do livro se interessa por cada fase desse processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, do meio circundante (Darnton, 1990, p. 112).

Escrever acerca da temática da educação superior na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* – particularmente no período de 1968-1995 – , no curto espaço deste artigo, será abordar apenas parte da história e do significado desse periódico para o pensamento e para a prática da educação brasileira. Isso exige de autores e leitores muita atenção para a complexidade do objeto examinado, assim como para os limites deste sucinto estudo.

Para os propósitos deste texto, foram utilizados, inicialmente, os dados reunidos na primeira etapa do Projeto Integrado “A Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil – 1968-1995: avaliação e perspectivas”, que, no caso da *RBEP*, consistiu na leitura de todos os artigos sobre educação superior, sua classificação (conforme tabela de categorias elaborada pela equipe responsável pelo Projeto) e resumo descritivo-informativo (caso este já não cons-



tasse da própria revista), e caracterização de cada número da revista, tendo em conta conselho editorial, tamanho dos artigos, temáticas principais, objetivos e alterações no seu formato.

Em seguida, para estabelecer uma subdivisão do período em estudo (1968-1995) e levantar algumas hipóteses e categorias de análise da produção sobre educação superior na *RBEP* e do significado teórico-político da revista, fez-se a leitura dos resumos dos artigos (eventualmente, do texto integral) e examinou-se a composição dos conselhos editoriais, os objetivos e principais temas e orientações teórico-metodológicas de cada um de seus números. Nesse mesmo propósito, também foi importante a leitura de alguns números especiais da *RBEP*, como o 150, edição comemorativa dos seus 40 anos, e o 153, no qual se encontram transcritos os debates travados em 1985 e que visavam estabelecer ou explicitar as diretrizes para a ação futura do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Foram de especial valia, ainda, três trabalhos de pesquisa – dissertações e teses – defendidas em programas de pós-graduação (Gandini, 1995; Alvarenga, 1996; Dantas, 1997).

Como adiante será melhor explicitado, o Inep tem cumprido tarefas de órgão do

¹ Ainda que os universos produzidos por livro e periódico possuam especificidades próprias, as reflexões de Darnton sobre a história do primeiro iluminam aspectos essenciais da história de um periódico em tempo determinado.

aparelho do Estado: subsidiar a produção de políticas educacionais e, ao mesmo tempo, influenciar o pensamento educacional brasileiro, através de diagnósticos, estudos e publicações, entre as quais a *RBEP* ocupou sempre um lugar de destaque. Tornou-se um espaço editorial de mediação entre o Estado e a sociedade civil, ora aproximando-se mais de um, ora de outra, num processo sempre complexo e contraditório, em razão da maior ou menor força da quele e do maior ou menor grau de organização desta, em especial dos movimentos político-educacionais.

Uma sucinta análise da conjuntura, das vinculações políticas e acadêmicas da editoria e dos demais aspectos acima citados, conduziu à divisão do presente estudo em três partes: 1ª) 1944-1964: nascimento, natureza e consolidação da revista; 2ª) 1964-1979: presença prioritária do Estado quando se articula e impõe a reforma educacional (universitária e de 1º e 2º graus); 3ª) 1980-1995: presença prioritária da sociedade civil, da Academia, e a crítica às políticas e à realidade da educação superior.

Nascimento, natureza e consolidação da *RBEP* – 1944 a 1964

A *RBEP* surgiu há 55 anos, quase ao final do Estado Novo, por iniciativa do ministro da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema, e do então diretor do Inep, Lourenço Filho. Nasceu, como órgão oficial do ministério, para “reunir e divulgar, pôr em equação e discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia, mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de nosso País” (Capanema, 1944, p. 3). Seu primeiro editorial afirmava que a *RBEP* deveria:

...assumir o caráter de órgão normativo e de formação de opinião; (...) Não faltarão, também, sucintos estudos de aplicação, de modo a difundir normas de orientação pedagógica, que a prática tenha estabelecido como proveitosa, e os princípios da moderna didática sancionem como legítimas; (...) não se destina a apresentar apenas o movimento desse órgão técnico [O Inep]: deverá desenvolver mais amplo programa, aberto, como

se vê, à colaboração de especialistas de todo o País (Editorial, 1944, p. 5).

Afirmava ainda a intenção de contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional e de registrar “os rumos da pedagogia brasileira na fase, em que se encontra, de viva renovação e de clara afirmação social” (Editorial, 1944, p. 6).

Com o passar de mais de meio século de existência, representada por 186 números editados, conseguiu um feito raro entre especialistas: a unanimidade quanto a seu lugar privilegiado e ímpar no campo da divulgação tanto legislativo-normativa da área, quanto dos estudos e debates das grandes questões da educação nacional.

Vários estudos têm examinado distintos aspectos de seu longo e excepcional percurso para um periódico desse gênero no Brasil. Entre eles, cabe fazer referência aos de Gandini (1995), Alvarenga (1996), Dantas (1997), Saviani (1984), Castro (1984) e Rosas (1984).

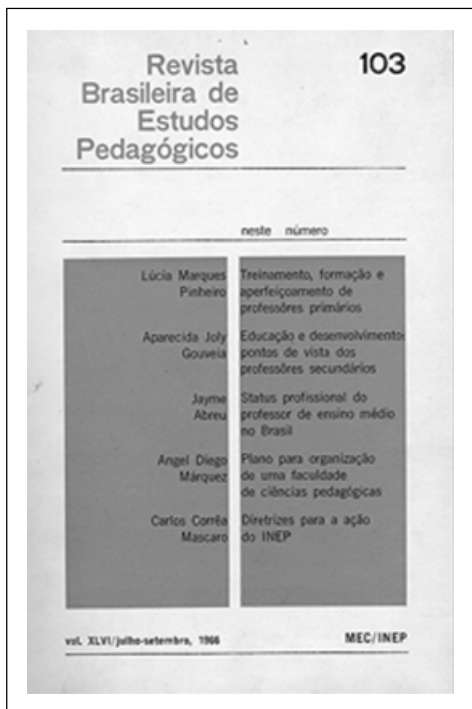
Quase todos trazem importantes informações sobre as razões e circunstâncias que tornaram possível a criação e a consolidação da *RBEP*; informações relevantes quando se pretende compreender em que contexto surgiu e o porquê de seus inegáveis méritos e surpreendente longevidade.

Raquel Gandini (1995, p. 11), atendo-se à seção “Idéias e Debates” dos 45 primeiros números da *RBEP*, editados no período de 1944-1952, visou esclarecer:

quais as perspectivas e os pressupostos políticos e teóricos daqueles que, como intelectuais, têm participado de órgãos administrativos do Estado, e que visão eles têm sobre o seu próprio papel e sobre as funções do Estado em sua relação com a sociedade e com a educação.

Chama a atenção Gandini (1995, p. 24) para o fato de que o Inep, responsável pela edição da revista, não se constituía mero “órgão técnico”:

era parte do aparelho do Estado no âmbito da educação, encarregado de propor e fundamentar “técnica e cientificamente” a política educacional do Estado Novo no momento em que se afirmava o “ponto de vista nacional” na condução dos problemas pedagógicos brasileiros.



gia (Lei nº 378, de 13/1/37), depois Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), instalado em 1938, e, mais tarde, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1972), desde sua fundação até 1947. Foi diretor/editor da *RBEP*, de sua criação até 1947. Sua orientação teria extrapolado em muito seu mandato: manter-se-ia mesmo durante a gestão de Milton de Andrade Silva (seu auxiliar desde a fundação da revista) – de 1947 a 1952. Em 1952, assume a direção da *RBEP* Anísio Teixeira, outro signatário do Manifesto dos Pioneiros, também escolanovista, mas de posições político-educacionais bastante distintas das de Lourenço Filho, que irá impor uma nova orientação à revista durante seus doze anos subseqüentes: 1952 a 1964.

Ao prefaciar o livro de Gandini (1995), Mírian J. Warde destaca a importância de mostrar-se que muitos dos au-

Além disso, a revista teria sido criada por Capanema no clima de estreita colaboração com representantes da Igreja Católica, especialmente de Alceu de Amoroso Lima, cujas idéias – conservadoras, antimarxistas e de defesa da ajuda do Estado para as instituições de ensino católicas – iriam exercer grande influência sobre a atuação do ministério no período de 1934 a 1945.

A singular atuação do ministro Capanema nesse período teria feito com que a influência dessa liderança católica não se impusesse mais decisivamente sobre a nova revista: em seus inícios, “manteve-se perfilada à tendência escolanovista que aquele pensador católico combatia com bastante vigor, considerando-a naturalista, materialista, imediatista e estatista” (Gandini, 1995, p. 27).

A autora examina em especial o pensamento e participação de Lourenço Filho (Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira teriam sido impedidos de atuar na revista nos primeiros anos por intervenção de Alceu de Amoroso Lima, que os considerava marxistas, comunistas...), editor e principal articulista da *RBEP* nesse período.² M. B. Lourenço Filho, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, talvez o principal divulgador e estimulador das idéias e dos ideais da Escola Nova, no Brasil, foi diretor do Instituto Nacional de Pedago-



tores retratados nesse estudo da *RBEP* são os que lideraram reformas educacionais nas décadas de 20 e 30, que retornaram ao debate quando das discussões em torno da LDB (1947-1961) e ainda em outras ocasiões importantes, e que, embora sob muitos aspectos partilhassem dos mesmos princípios, nem todos tiveram a mesma atuação, nas suas relações com o Estado e com a obra

² Nos 45 primeiros números da revista, Lourenço Filho teve publicadas 26 matérias: oito conferências, quatro relatórios de pesquisa, duas transcrições de cursos, dois debates, um necrológio, cinco artigos, um discurso, uma transcrição de artigo de jornal e duas respostas a consultas dirigidas ao Inep (cf. Gandini, 1995, p. 95).

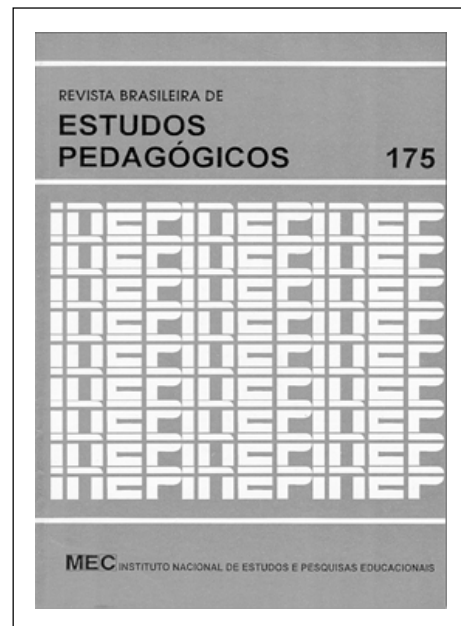
educacional. Nesse sentido, Warde (1995, p. 7), ainda acrescenta:

De outro lado, penso ser indispensável examinar detidamente as diferenças que marcaram as práticas e teorizações de funcionários que se tornaram intelectuais e de intelectuais que se tornaram funcionários do Estado. As minhas incursões nesse terreno têm me levado a constatar que esses dois itinerários engendram histórias muito diferentes.

Gandini (1995, p. 29) demonstra, através da análise do conteúdo das revistas do período estudado (1944-1952), o quanto a *RBEF* era porta-voz dos atos oficiais do Estado, especialmente de seu poder executivo, publicando decretos, portarias e atos de todos os ministérios e setores do governo que tivessem qualquer relação com a ação educativa oficial.



Uma análise rápida do material publicado parece indicar que a administração federal se ocupava do controle, regulamentação, inspeção, reconhecimento e cassação de escolas e de professores. Às administrações estaduais restava o remanejamento e a reorganização de suas respectivas redes de escolas, o aparelhamento de seus órgãos centrais, admissão e remoção de professores. Pouco sobrava aos municípios, que cuidavam de sua própria rede de ensino sem



recursos e sem autonomia: estabelecer vencimentos, criação de cargos e atribuição de doações a entidade públicas, como bibliotecas, ou a associações de caráter privado, além de desapropriação de terrenos para a construção de prédios escolares.

Segundo Gandini (1995), nos oito primeiros anos da revista, dos 246 artigos publicados na seção "Idéias e Debates", 28,55% tratavam de psicologia; 16,07%, de educação em outros países; 9,37%, de história da educação; 9,37%, de ensino/metodologia; 5,35%, de estatística; 3,57%, de relatórios de pesquisa; 3,57%, de política educacional; 3,12%, de política educacional; 2,60%, de assuntos universitários; e 18,43%, de outros assuntos.

De um total de 241 autores, 28% eram estrangeiros; 66% nacionais; e 5% sem indicação de nacionalidade. Os homens eram aproximadamente 82% e as mulheres, 18%.

Verifica-se que os representantes do Estado, embora fossem em número menor que os da categoria professor universitário, publicavam mais artigos: Em termos globais, considerando o total de autores (163) e o total de artigos (246), os representantes do Estado brasileiro representavam 22,7% do total e publicaram 30% dos artigos.

Lídia Alvarenga (1996), em sua tese, já referida, realiza um estudo bibliométrico dos artigos que tratam da institucionalização da pesquisa educacional, publicados pela *RBEF*, no período 1944-1974.

Acerca da contribuição da *RBEP*, vista como a mais importante publicação na área de educação nos últimos cinquenta anos, transcreve palavras de Azevedo (1964, p. 24, apud Alvarenga, 1996):

ela [a revista] contribuiu de modo notável para a análise e o debate dos problemas da educação no Brasil trazendo a todos – administradores, reformadores e professores em geral – teorias e dados concretos para fazerem uma idéia tão clara quanto possível da situação do ensino de todos os tipos e graus, dos problemas mais graves que teriam que enfrentar e de suas soluções mais adequadas.

Sobre o primeiro número, escreve Alvarenga (1996, p. 92):

Os planos iniciais para edição do periódico foram elaborados pelo professor Lourenço Filho, primeiro diretor do Inep, tendo sua apresentação gráfica sido inspirada no *Boletim* do Bureau Internacional do Trabalho e seu primeiro número editado pela Imprensa Nacional. Podem ser detectadas na *RBEP* muitas das características de um periódico anteriormente produzido pelo Departamento de Instrução Pública da Prefeitura do Distrito Federal, o *Boletim de Educação Pública*, criado por Anísio Teixeira. O periódico do Inep manteve, segundo Lourenço Filho (1964), durante dois anos, tiragem mensal absolutamente pontual, tornando-se depois trimestral, mantendo o mesmo nível dos primeiros números.

O interesse principal do estudo de Dantas (1997, p. 4) foi identificar:

as formas como foram tratadas as questões educacionais em dois períodos importantes para o setor [educacional], situados nas décadas de 1960 e 1970, quando foram editadas duas leis organizadoras do ensino: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei nº 204/1961, e a Lei nº 5.692, aprovada em 1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus.

Na dissertação de Dantas, examina-se a vinculação entre os projetos educacionais, traduzidos pelos instrumentos normativos, e os projetos globais de desenvolvimento que em cada momento eram pensados para o País, tanto no período de maior incidência do nacional-desenvolvimentismo (1950-1964) quanto

no que se instaura com a ditadura militar (1964...) e em que predominam idéias e ações visando à internacionalização da economia brasileira.

As naturezas diversas, tanto dos projetos de desenvolvimento quanto dos regimes de poder do Estado, determinam a uma revista de caráter oficial uma atuação que, sem fugir de seus objetivos originais, apresenta-se bastante distinta quanto aos autores, temáticas e diretrizes gerais em cada um desses momentos. Quais são essas características, especialmente as do segundo período (1964-1975 ou 1976), ver-se-á mais adiante, quando se analisar a produção da revista sobre a educação superior, especialmente na conjuntura da articulação, elaboração e implantação da Lei nº 5.540/1968, da Reforma Universitária.

O número 150 (v. 65), de maio/ago. 1984, comemorativo dos 40 anos da fundação da *RBEP*, traz ao leitor um conjunto significativo de informações sobre seu nascimento e itinerário. Entre suas matérias, cabe destacar: o editorial sobre a “Presença da revista na educação brasileira”, provavelmente de autoria de seu editor, Jader de Medeiros Britto; o texto da diretora do Inep, Lena Castello Branco F. Costa, “Inep – novos rumos e perspectivas”, com importantes informações sobre a *RBEP*; a republicação de “O manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, com comentários a respeito do último de seus signatários vivo, Paschoal Lemme. Quatro textos temáticos ainda são de grande interesse para os objetivos deste estudo: o de Dermeval Saviani (1984) sobre a “Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”; o de Amélia D. de Castro sobre “A Didática na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*: um percurso de quatro décadas”; o de Paulo Rosas “A Psicologia na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”; e o de Ester Buffa sobre “Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”.

Para os objetivos e limites deste texto, cabe examinar em especial a contribuição desse artigo de Dermeval Saviani. Ele serve para ilustrar tanto aspectos da produção da revista no período 1944-1964 quanto no que se lhe segue, 1964-1979.

Saviani (1983, p. 273-290), lançando mão do rico material presente em 150

números da revista (até 1984), visou testar sua hipótese de trabalho (publicada no ano anterior) acerca da periodização das principais concepções de filosofia da educação no Brasil. O período que cobre a existência da *RBEP* (1944-1984) é dividido por Saviani (1984, p. 284) em três momentos:

1945-1960: predomínio da concepção humanista moderna de filosofia da educação;

1960-1969: crise da concepção humanista moderna e articulação da tendência tecnicista;

1969- ... : manifestações da concepção analítica de filosofia da educação aliada ao predomínio da tendência tecnicista e concomitante desenvolvimento de críticas à pedagogia oficial consubstanciadas na tendência crítico-reprodutivista.

A primeira constatação de Saviani é que do nº 1 ao nº 140 da revista (1944-1976) “são pouquíssimos os artigos situados especificamente no âmbito da filosofia da educação”. Mais: verifica-se, segundo o autor, apenas dois artigos, ambos do Pe. Leonel Franca, nos anos 1944 e 1947, claramente vinculados à concepção humanista tradicional (vertente religiosa, por oposição à vertente leiga), concepção que predominara, ao lado da concepção humanista moderna, no período de 1930-1945, anterior ao da criação da revista.

Todos os demais artigos de filosofia publicados nos 92 primeiros números, isto é, até 1963, seriam vinculados à concepção humanista moderna, “patenteada não apenas através dos autores que explicitamente a ela estão filiados, mas também através dos temas abordados”. Quem são os principais autores dessa concepção? Lourenço Filho (18 textos), Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Helena Antipoff, Faria Góis Filho, Sucupira, etc., além de traduções de H. Wallon, Luzuriaga, Mantovani, Planchard, W. H. Kilpatrick, Dewey, entre outros.

O período de 1944 a 1964 pode ser dividido em duas importantes fases da revista. Primeiro, o que vai de sua fundação até 1952, sob clara influência dos ideais da Escola Nova, na perspectiva de um de seus principais representantes, Lourenço Filho. O segundo, que se identifica com a orientação de Anísio Teixeira, diretor do

Inep e da própria revista, de 1952 a 1964. Neste, a revista participa incisivamente da luta em defesa da escola pública, nos debates que conduzirão à aprovação da Lei nº 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, após treze anos de tramitação no Congresso Nacional.

Apesar de estar em debate e, posteriormente, em implantação a LDB de 1961, a temática da educação superior ocupa lugar relevante nos anos 1961 e 1962, conforme demonstra Dantas (1997)³, chegando a 30% dos artigos publicados nesse biênio, do nº 81 ao nº 88. Registre-se, ainda, o alto percentual de autores publicados nesses números, vinculados a universidades públicas (64%) e a universidades estrangeiras (11,7%).

Grande parte dos artigos sobre a educação superior cobravam a necessidade de a universidade responder às exigências postas pelas novas realidades sociais. Isto se conformava claramente com o grande debate nacional que se iniciava em torno das Reformas de Base, entre elas a da Universidade, campo em que se destacavam os estudantes nucleados em torno da União Nacional de Estudantes (UNE) e de algumas lideranças acadêmicas, como Álvaro Vieira Pinto e Roland Corbisier, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb).

Assim como, de 1944 a 1952, predominaram os artigos de autoria de Lourenço Filho, seu primeiro diretor e grande mentor, fato semelhante ocorreria durante a gestão de Anísio Teixeira à testa do Inep (1952-1964, isto é, do v. 17, n. 46, abr./jun. 1952 ao v. 41, n. 93, jan./mar. 1964). Foram 33 os artigos publicados de sua autoria, ou 14,8% dos 222 artigos publicados na seção “Idéias e Debates”. Os artigos dos dez autores mais publicados⁴ somaram 101, isto é, 45,5% do total de artigos publicados no período (222).

Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, três signatários do Manifesto dos Pioneiros e representantes da Escola Nova e, na análise de Saviani (1984), vinculados à concepção humanista moderna de Filosofia da Educação, publicaram, nos 47 números da *RBEP* desses doze anos, nada menos que 55 artigos, isto é, 24,7% do total dos artigos publicados no período ou uma média superior a um artigo por número da revista. Ao contrário do que à primeira vista poderia parecer, esses dez autores continuarão publicando muito nos anos seguintes, apesar da mu-

³ Dos 33 artigos publicados por professores universitários, dez são de autoria de professores da Universidade do Brasil.

⁴ Gestão Anísio Teixeira: 1952-1964. Autores mais publicados na seção “Idéias e Debates”: Anísio Teixeira, 33; Lourenço Filho, 14; Jayme Abreu, 13; J. Roberto Moreira, 11; Fernando de Azevedo, 8; A. Almeida Júnior, 6; Abgar Renault, 5; Newton Sucupira, 4; Valnir Chagas, 4; Florestan Fernandes, 3; outros artigos, com um ou dois autores: 121. Total de artigos: 222.

dança do regime em 1964. Apenas Florestan Fernandes deixa de ser publicado a partir dessa data.

Durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964), foram publicados pela *RBEP* apenas 22 artigos sobre a temática específica da educação superior, isto é, 10% do total de artigos publicados no período. Desse total de 22 artigos, 12 foram publicados nos anos de 1961 (3), 1962 (6) e 1963 (3), período em que o debate sobre a reforma universitária, no contexto das chamadas Reformas de Base, estava em seu auge.

A presença do Estado e a reforma universitária – 1964 a 1979

Examinar a produção da *RBEP* sobre educação superior nesse período é considerar antes de tudo o momento de ruptura em diferentes níveis da realidade nacional que significou o Golpe Militar de 1964; em seguida, visualizar o processo de reforma universitária articulado ao de implantação e manutenção do modelo socioeconômico adotado pelos governos militar-autoritários. A nova fase do desenvolvimento capitalista no País, diante de suas próprias demandas econômico-sociais, indicava, sob muitos aspectos, a necessidade da ampliação do acesso ao ensino de 3º grau e uma profunda reformulação no modelo universitário existente.

O projeto educacional do regime militar, autoritário e excludente, no dizer de Germano (1993, p. 104), tirava partido dessa situação e produzia um discurso de valorização da educação, ao mesmo tempo em que transformava “a política educacional numa estratégia de hegemonia, num

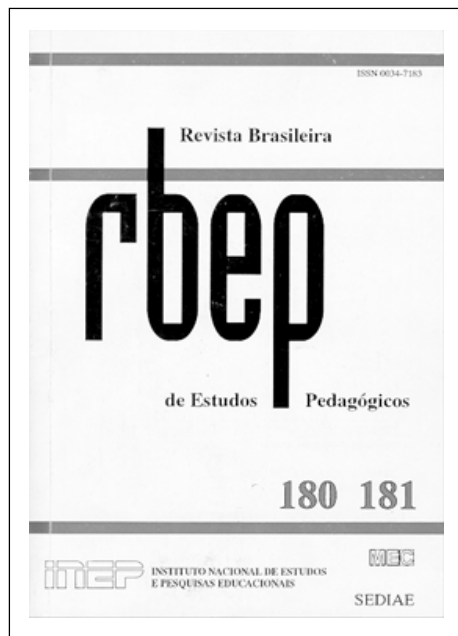
veículo para obtenção do consenso.” Ao analisar a política educacional do Estado Militar, indica algumas razões dessa estratégia:

Com efeito, apesar da constante valorização da educação escolar no nível do discurso, o Estado esbarra, em primeiro lugar, no limite de ordem material: a escassez de verbas para a educação pública. Isto acontece porque (...) o Estado emprega o montante de recursos sob sua responsabilidade em setores diretamente vinculados à acumulação de capital. Esta é a sua prioridade real, a qual, por sua vez, aponta no sentido da privatização do ensino.

O modelo econômico em implantação – internacionalizado, concentrador e centralizador de capital, que fazia do consumo individual de bens duráveis uma de suas estratégias – necessitava, dentro de certos limites, de mão-de-obra qualificada para as exigências dessa nova fase. A reforma universitária de 1968, apesar de todos os argumentos utilizados pelos governos militares, significou em última instância uma mudança na forma de ascensão social da classe média. Até os anos 60 os setores médios se reproduziam a partir de suas poupanças e pequenos negócios. No entanto, a alteração do modelo econômico brasileiro – que possibilitou a emergência de grandes empresas nacionais públicas e privadas e corporações multinacionais – interrompeu a principal via de ascensão social dos setores médios, ao mesmo tempo que produzia um mercado de trabalho para mão-de-obra “diplomada”. Dessa maneira, o ensino superior tornou-se, se não a única, ao menos uma relevante estratégia para repro-

Tabela 1 – Subtemas de educação superior na *RBEP*, no período de 1952-1964

Temática	Quantidade	Frequência %
Políticas públicas de educação superior	2	9,0
Universidade e sociedade	9	40,0
História da educação superior	1	4,5
Autonomia universitária	1	4,5
Ensino	5	22,7
Pesquisa	3	13,6
Extensão	1	4,5
Total	22	100,0



dução e ampliação da classe média, importante como mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional e como produtora da legitimidade para um regime autoritário e repressor.

O novo modelo de desenvolvimento aliado à natureza autoritária do regime impunha um novo modelo de universidade que formasse profissionais especializados, receptivos às novas regras de desenvolvimento da nova hegemonia ou da meta do Brasil-Potência.

Era necessário integrar a educação superior às orientações do novo projeto de desenvolvimento. Era necessário despolitizar o campo acadêmico, neutralizar as ações de contestação do movimento estudantil, ligado a organizações populares, e mantê-lo sob rígido controle (Germano, 1993).

De um lado, presencia-se o crescimento dos efetivos do ensino superior vinculado ao processo de expansão do capitalismo e ao conseqüente desenvolvimento da área cultural, mercado de bens simbólicos, onde se situa a educação; de outro, o processo de privatização, na medida em que a educação passa a ser encarada como mercadoria a ser regulada pelas leis econômicas do mercado (Ortiz, 1981).

As tendências que se verificavam ao final do regime nacional-desenvolvimentista e muitas das ações recomendadas pelos diversos Grupos de Trabalho (GTs) culmi-

nam na própria reforma universitária que, mediante nova estrutura, visa garantir novas formas de controle político-ideológico de um ensino universitário mais racionalizado e eficiente⁵ e, com isso, prover a segurança do novo modelo de crescimento.

É, portanto, neste contexto do fortalecimento de um Estado autoritário, de internacionalização da economia brasileira, que deve ser localizado o esforço real de reforma da educação superior e de sua privatização, no Brasil, sem perda, pelo Estado, de seu controle político e administrativo.

O esforço pela reforma universitária e privatização da educação superior, com a marca do aumento da eficiência do sistema, inicia-se com a (re)contratação pelo MEC dos serviços do assessor da United States Agency International Development (Usaid), professor Rudolph Atcon, em 1965. Prossegue com os trabalhos desenvolvidos pela Equipe de Assessoria para o Planejamento do Ensino Superior (Eapes) – Acordo MEC-Usaid, assinado em 1967, com as edições dos Decretos-Leis nº 53, de 18/11/1966 (que fixa princípios e normas de organização para as universidades federais); nº 252, de 28/2/1967 (complementar ao de nº 53); nº 200, de 25/2/1967, e nº 900, de 29/9/1969 (ambos constituindo a base legal da reforma administrativa do Estado, criação e funcionamento de empresas estatais, autarquias e fundações).

Segundo Martins (1988a, p. 7-8), ao lado de sua acelerada e grande expansão:

Um dos traços marcantes da política educacional que emergiu com o regime autoritário foi a sua disposição de imprimir uma instrumentalidade à vida acadêmica. A modernização das atividades de ensino e pesquisa deveria, segundo a visão educacional então assumida pelo poder central e imposta à comunidade acadêmica, estar associada às demandas extra-universitárias, principalmente às provenientes do campo econômico, o qual passava também por um profundo e acelerado processo de reestruturação.

A educação, especialmente a superior, era entendida como estratégica para o desenvolvimento industrial brasileiro. Enfatizava-se o princípio da expansão com contenção de investimentos pelo poder público. Não-duplicação de recursos materiais e humanos, racionalização

⁵ Para um detalhado exame da idéia de racionalização e eficiência da Reforma Universitária, cf. Vieira (1962). Sobre a massificação e o autoritarismo no ensino superior, nesse período, cf. Oliven (1990, p. 70 et seq.)

máxima das atividades acadêmicas eram as palavras de ordem mais enfatizadas. Reiterava-se o mote da escassez de recursos financeiros para implementar e sustentar a inadiável expansão do setor, para o que se convocaria e incentivaria a iniciativa privada tanto confessional como “empresarial”.

A Reforma Universitária, ao menos no plano abstrato do projeto nacional-militar, deveria desempenhar um papel importante no modelo político-econômico implantado com o Golpe de 1964. Os relatórios de Rudolph Atcon, da Eapes/MEC-Usaid, do general Meira Matos, da CPI do Ensino Superior de 1967-1969 e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968 mostram a importância que a instituição universitária tinha então para as forças que haviam assumido o poder com o Golpe Militar de 1964.⁶

O que vai ocorrer com a chegada das novas forças ao poder, no dizer de Martins (1988b, p. 13), não é “uma ruptura radical das tendências que vinham sendo esboçadas no ensino superior sob a égide de governos nacionais-reformistas”. O período autoritário não abandonaria o projeto de modernização gestado no período populista ou nacional-desenvolvimentista.

O que sofreria uma profunda mudança qualitativa seria o sentido histórico que passaria a determinar os fins da modernização do ensino superior. Esta, a partir da liquidação política do populismo, perderia a sua conexão com a criação de um capitalismo “autônomo”, de coloração nacionalista, para tornar-se um fator instrumental da consolidação de um projeto de desenvolvimento “associado” e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional.

Como a *RBEP* responde às exigências de expansão da educação superior, de reestruturação organizacional e de muito maior eficiência do sistema?

Já no número 93 da revista (de jan./mar. 1964), Saviani registra a presença do que ele vê como “crise que começa a atingir a concepção humanista moderna” de filosofia da educação. Seriam indicadores dessa crise os artigos de Anísio Teixeira, “Plano e finanças da educação”; de Joaquim Faria Góis Filho, “A cooperação entre a universidade e a indústria” e de Gildásio Amado, “Ginásio Moderno”. Os dois primeiros preocupam-se com as relações entre

educação e modelo empresarial, o terceiro “trata dos ginásios orientados para o trabalho, ou seja, os ginásios vocacionais, experiência que descrevi como um dos indicadores da crise da concepção humanista moderna e articulação da tendência tecnicista.” (Saviani, 1984, p. 286).

A partir dessa data, esta tendência predominaria nos poucos escritos com características filosóficas editados até o final do período analisado. Saviani destaca artigos versando sobre métodos ativos, recursos audiovisuais, processos de comunicação, instrução programada e TV educativa, modelo econômico para o planejamento educacional, publicados nos anos de 1966, 1967 e 1968. Em 1969, publica-se um número inteiro (nº 116, out./dez.) dedicado à TV educativa; em 1970, o nº 119 (jul./set.), à economia da educação (custos e financiamento) e o nº 120 (out./dez.), ao ensino técnico; em 1971, o nº 121 (jan./mar.), à tecnologia, financiamento e TV educativa. Os números que vão do nº 126 (abr./jun. 1972) ao nº 140 (out./dez. 1976), segundo Saviani, consagraram-se, em sua maioria, a unidades temáticas típicas da tendência tecnicista.

Nos artigos consagrados à temática da educação superior, pode-se facilmente identificar a presença, por um lado, das marcas da concepção humanista moderna e das lastreadas na tendência tecnicista ou do capital humano; por outro, as preocupações de autores filiados e não filiados a essas concepções, a tratarem de temas e questões que estavam no centro do debate tanto no País como no exterior, tais como: modernização, reforma universitária, pesquisa, planejamento, novas tecnologias, etc. Uma simples amostra de autores e títulos de artigos servirá para ilustrar essa realidade (cf. Tabela 2).

Nos quinze anos desse período (1964-1979), foram 56 os artigos publicados pela *RBEP* sobre a temática da educação superior, com as marcas acima referidas, isto é, 24% do total de 230 artigos publicados pela revista. Exatamente metade deles foram publicados de 1968 a 1972 (1968: 9; 1969: 2; 1970: 6; 1971: 1; e 1972: 10), período de aprovação e implantação da Lei nº 5.540/1968, da Reforma Universitária.

Como observado páginas atrás, no período de 1964 a 1979, mesmo tendo deixado a direção do Inep, Anísio Teixeira

⁶ Para maiores informações sobre as relações entre os Relatórios ATCON, da Eapes (MEC/Usaid), da CPI do Ensino Superior e do GT da Reforma Universitária com a Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária, cf. Sguissardi (1993, p. 55-67) e Nicolato (1986).

Tabela 2 – Subtemas de educação superior na RBEP, no período de 1964-1979

Temática	Quantidade	Frequência %
Políticas públicas de educação superior	3	5,7
Universidade e sociedade	15	28,8
Organização e gestão	9	17,3
Ensino	19	36,5
Pesquisa	6	11,5
Total	22	100,0

continuou publicando regularmente na *RBEP*, embora com menor intensidade, igualando-se na primeira posição com o coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), Jayme Abreu, com 12 artigos publicados, isto é, 5% do total (no período anterior foram 14,8%).

Os dez autores mais publicados foram responsáveis por 72 (31%) do total de 231 publicados neste período contra 45% do período anterior (1952-1964).

A partir de 1964, Lourenço Filho publicará apenas três artigos e Fernando de Azevedo, apenas um. Durmeval Trigueiro, membro do Conselho Federal de Educação (CFE), e com posições liberais e claramente anti-autoritárias, publica ainda oito artigos nos anos pós-64. Newton Sucupira e Valnir Chagas, membros do CFE, de atuação destacada quando da aprovação da LDB/1961 e da Lei nº 5.540/1968, publicaram em conjunto oito artigos (quatro cada um) no período anterior e 12 (seis cada um), nesse período.

Somando-se os artigos dos dois períodos (1952 a 1979), temos os seguintes escores: Anísio Teixeira, 45 artigos; Jayme Abreu, 25; Lourenço Filho, 18; Seguem depois: J. Roberto Moreira, com 11; Newton Sucupira e Valnir Chagas, com 10 cada um; Fernando de Azevedo e Durmeval Trigueiro, com 9 cada um, para um total de aproximadamente 450 artigos publicados nesses 27 anos e 100 números editados.

Outro aspecto a considerar é o da linha editorial. Enquanto Lourenço Filho praticamente dirigiu o Inep e a *RBEP* de 1944 a 1952 e Anísio Teixeira, de 1952 a 1964, de 1964 a 1979 nenhuma gestão ultrapassou três anos de mandato: Carlos Pasquale (1964-1966); Carlos Correa Mas-

caro (1966-1969); Guido Ivan de Carvalho (1969-1970); Walter de Toledo Piza (1970-1972); Ayrton de Carvalho Matos (1972-1975); Francisco Cruz Barbosa Lopes (1975-1976); Maria Mesquita de Siqueira (1976-1978); e Leticia Maria Santos de Faria (1979).

Quanto ao conselho editorial, de 1968 a 1977, ocorreram poucas mudanças. Algumas figuras marcaram profundamente esse período. Jayme Abreu e Lúcia Marques Pinheiro estão presentes no conselho editorial em abr./jun. 1968 (v. 49, n. 110) e permanecem, aquele, até jan./mar. 1973 (v. 59, n. 129), e esta, até out./dez. 1976 (v. 61, n. 140). Possuem trajetória bastante semelhante e concomitante Elza Nascimento Alves, Péricles Madureira de Pinho e Elza Rodrigues Martins, todos com aproximadamente seis anos de participação no conselho.

A presença da sociedade civil – 1980 a 1995

Conforme demonstrado no item anterior, foram os setores médios o alvo prioritário do processo de expansão do ensino superior no Brasil, especialmente pela via das instituições de ensino superior (IES) privadas (em especial isoladas ou não-universitárias), dada sua presumida capacidade de promoção do consenso em torno dos objetivos dos governos militar-autoritários, de um lado, e, por outro, da posição estratégica que ocupavam no interior do modelo de desenvolvimento então vigente.

No entanto, atingidos os objetivos postos para os setores médios e satisfeitos em termos quantitativos as reivindicações desses setores, o espaço social da educação superior altera-se novamente diante da nova conjuntura enfrentada pelas IES do

setor privado e pelas pressões sobre o Estado, originadas da sociedade civil. Tais instituições vêem-se obrigadas a se reorganizarem no novo contexto e a se adequarem à demanda emergente constituída pelos estratos sociais mais baixos, o que fez diminuir seu padrão acadêmico.

Quando as escolas isoladas tentaram preencher suas vagas, atraindo estudantes de origem socioeconômica mais modesta, os próprios elementos da classe média passaram a criticar o padrão dos cursos oferecidos, já que tinham regularizado sua situação profissional, através de obtenção dos diplomas. O discurso em favor de mais oportunidades educacionais, que tinha expressado as reivindicações da classe média durante um certo período histórico, tende a dar lugar a outro, o da qualidade do ensino, uma vez que os privilégios da classe média, baseados na posse de um diploma de curso superior, estavam sendo ameaçados pelo número crescente de novos graduados. O perigo do processo de desvalorização do diploma é contra-atacado pela crítica às escolas, em nome da manutenção do padrão acadêmico (Oliveira, 1990, p. 111-112).

Nesse fato, reside uma chave parcial para a compreensão da reorganização do ensino superior, em particular do seu setor privado e do discurso em prol da qualidade e da avaliação – característica marcante na década de 80. A outra é de natureza conjuntural, isto é, a nova ordem mundial, centrada no desenvolvimento da ciência e tecnologia e na formação de trabalhadores qualificados para a nova configuração da base produtiva, faz os empresários aproximarem-se do campo educacional brasileiro. Esta aproximação empresarial tende a subordinar a educação em geral e o ensino superior em particular ao sistema produtivo.

A década de 80 é marcada, portanto, por uma reacomodação do ensino superior no Brasil por razões estruturais e gerais e por outras relacionadas às especificidades da gestão desse espaço social. O governo federal, nesse período, tentou conter a expansão do ensino superior privado (ESP), bem como ameaçou regulamentar, mediante decretos, a avaliação e a qualidade da educação superior brasileira. Fonseca (1992, p. 159) sintetiza bem as razões da reorganização do ESP e do surgimento do dis-

curso sobre qualidade e avaliação, ao mostrar quem eram os agentes da sociedade civil que pressionavam o governo a rever a administração do ensino superior no País:

no final da década de 1970, as mudanças ocorridas na economia, que geraram grave quadro inflacionário e agravaram a crise de desemprego, vão contribuir para um certo desaquecimento da expansão do ensino superior e para a sua *revisão crítica, da perspectiva qualitativa*, por vários segmentos da sociedade civil. O próprio governo, pressionado, envolve-se na discussão do tema “*qualidade de ensino*”, como uma forma de dar respostas às constantes críticas das *associações de profissionais, da universidade pública e de segmentos da classe média* que se sentiam desprotegidos com a perda da relevância do título acadêmico (ênfase nossa).

Temos um quadro no qual o ensino superior privado freia sua expansão, o governo pressionado por associações profissionais da sociedade civil – especialmente representantes da classe média –, adota medidas supostamente em prol da qualidade nesse nível de ensino e contra a expansão desenfreada do ensino superior,⁷ o movimento docente organiza-se e estabelece sua proposta para a educação superior, num contexto contraditório de crise econômica e de redemocratização, enquanto educadores e pesquisadores em educação organizam-se para, também, influenciarem na política educacional brasileira⁸. Data desse momento a consolidação de entidades como o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes), a Associação Nacional de Educadores (Anped) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que passam a influenciar os órgãos produtores das políticas educacionais.

O Inep publicou, no biênio 1979-1980, os números 143, 144, 145 e 146 da *RBEP*, sem conselho editorial⁹ e, no período de 1980 a 1982, não editou nenhum número da revista, traduzindo os sinais das transformações que pareciam afetar órgãos como o Inep – encarregados da coordenação da pesquisa em educação no País – diante da consolidação e autonomia da produção acadêmico-científica dos numerosos progra-

⁷ É de 1985 a criação do Grupo de Estudos para a Reestruturação do Ensino Superior (Geres), que irá propor ao MEC a constituição de universidades de conhecimento (pesquisa) e universidades de ensino.

⁸ Desde o final da década de 70 até a “Nova República”, observou-se uma fragmentação da política educacional e uma pulverização dos recursos originários do Estado. Esse fato se explicava, em grande parte, pelo declínio do “milagre econômico”. A educação deixou de ter a prioridade que tinha no início dos governos militares, deixou de ser considerada no contexto global das políticas governamentais, para ser administrada através de projetos isolados e de curto prazo.

O ensino superior já tinha uma década de expansão e poucas destas instituições, realmente, haviam atingido os objetivos proclamados na reforma universitária, quanto à indissociabilidade entre ensino e pesquisa e, portanto, a demanda pela pós-graduação era concreta no País. Desta forma, o Ministério da Educação buscava, através da Capes, CNPq e outras instituições financiadoras de pesquisa, construir uma política de pós-graduação que estimulasse a qualidade dos programas já existentes. (Silva Júnior, 1993).

⁹ O último conselho editorial de 1978 era constituído por Maria Mesquita de Siqueira, Maria Laís Mousinho Guidi, Divonizir Arthur Gusso, Martha Albuquerque e Jader Medeiros Brito.

mas de pós-graduação e instituições de pesquisa na área.

A partir de 1983, o conselho editorial da *RBEP* é reconstituído e entre seus componentes é possível identificar educadores e pesquisadores ligados aos programas de pós-graduação e aos movimentos político-educacionais que se consolidavam no País, um indício a mais da hipótese de mudanças no Inep e na *RBEP*. Este novo conselho compunha-se dos seguintes membros: Ana Maria Popovic, Antonio Gomes Pereira, Bernadete A. Gatti, Carlos Roberto Jamil Cury, Helena Lewin, Luis Antonio C. R. da Cunha, Luiz Augusto Fraga Navarro de Brito, Magda Becker Soares, Raimundo Valnir C. Chagas e Vera M. F. Candau. Tal conselho mantém sua constituição central com ligeiras alterações até aproximadamente 1985. Essas mudanças indicavam, ainda que de forma implícita, alterações nas diretrizes editoriais da *RBEP*, mais conformes com as propostas para educação que emergiam da sociedade civil. Trata-se, pois, de momento relevante na trajetória da *RBEP*, quando ela se encontrará mais próxima dos educadores e pesquisadores em educação, que não atuam no âmbito específico do aparelho do Estado.

Em 1985, o Inep, tendo como diretora-geral a Prof^a Vanilda Paiva (1985, p. 305-343), realiza um seminário¹⁰ que teve como objetivo a discussão de suas novas linhas de atuação com representantes dessa comunidade acadêmica ou de entidades e organismos da sociedade civil e política. Nas palavras da diretora-geral:

Gostaria de agradecer a presença dos meus colegas profissionais da área da educação, vários deles ligados a univer-

sidades e instituições de pesquisa de diversas partes do País, muitos em cargos executivos no setor educacional de estados e municípios, alguns ligados ao legislativo em seus diversos níveis, que aqui vieram atendendo ao nosso convite para a discussão a respeito das orientações que deverão estar presentes na definição de uma nova política para o Inep.

As diretrizes produzidas nesse seminário refletiram as preocupações educacionais dos participantes, e a *RBEP* torna-se um espaço editorial mais aberto aos educadores e pesquisadores em educação e um espaço de análise crítica da configuração da esfera educativa. Examinando-se o conjunto de matérias publicadas pela *RBEP* acerca da educação superior brasileira (ESB), observa-se que esse nível de ensino passou por avaliação em suas diversas dimensões desde suas atividades-meio até sua função histórica e social. De 1983 a 1993, foram publicados 47 artigos sobre a ESB, em sua grande maioria em tom analítico-crítico ou crítico-descritivo da herança deixada pelo governo militar-autoritário para o ensino superior – a Reforma Universitária¹¹.

Os temas mais freqüentemente abordados nos artigos sobre educação superior, no período em estudo, como se pode verificar pela tabela abaixo, são os relacionados às atividades-fim da universidade e à necessidade ou não de associação entre elas, no interior das IES; à democratização da universidade e à formação de professores. Esta amostra parece expressar evidentemente as preocupações dos educadores/pesquisadores em educação e dos movimentos político-educacionais dos anos 80 e 90.

Tabela 3 – Subtemas de educação superior na *RBEP*, no período de 1983-1993

Temática	Quantidade	Freqüência %
Modelos institucionais	3	6,3
Formação de professores	8	17,0
Democratização da Universidade	11	23,4
Organização e gestão universitárias	1	10,6
Formação profissional	5	2,1
História da educação superior	1	2,1
Ensino, pesquisa e extensão	15	31,9
Financiamento	1	2,1
Total	47	100,0

¹⁰ Participaram do seminário do Inep na condição de autoridade, expositores e debatedores os seguintes profissionais da esfera educacional: Everardo Maciel (secretário-geral do MEC), todos os funcionários do Inep com funções de coordenação, Prof. Moacyr Góes (UFRGN), Prof^a Selma Garrido Pimenta (representante da Ande), Prof^a Safira Amann (UnB), Prof^a Glaura Vazques de Miranda (presidente da ANPEd), Prof^a Guiomar Namó de Mello (pesquisadora), Prof. Sérgio Costa Ribeiro (Grupo Gestor da Pesquisa de Avaliação da Reforma Universitária), Waldo César (consultor da FAO para América Latina), Prof. Celso Beisegel (USP), Gladys Mandelli (vereadora de Porto Alegre e presidente da Comissão de Educação da Câmara Municipal de Porto Alegre), Prof. Godofredo Pinto (vice-presidente da Confederação de Professores do Brasil), Prof^a Lia Machado (UnB), Prof^a Iria Kloss (UnB), Celina Moreira Franco (diretora do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil), Prof. Carlos Brandão, Prof^a Nilda Alves (UFF), Prof^a Elizabeth Pompêo Camargo, Prof. Ayrton Fausto (Flacso), Prof. Alceu Ferrari (UFRGS), Prof^a Mirian Jorge Warde (PUC/SP e Secretaria Estadual de Educação de São Paulo), Prof^a Bernadete A. Gatti (FCC e USP), Prof. Jesus de Alvarenga Bastos (UFF), Prof^a Aparecida Jolly Gouveia (USP) e o ministro da Educação, Marco Maciel.

¹¹ Ver resumos já produzidos no curso da pesquisa "A produção científica sobre educação superior no Brasil: 1968-1995: avaliações e perspectivas", São Paulo, GT Política de Educação Superior da ANPEd, 1997.

A tabela abaixo indica a vinculação institucional dos autores – professores e/ou pesquisadores – na *RBEP*, o que parece contribuir para a confirmação da tese, segundo a qual, a *RBEP*, na década de 80 expressava, em um clima bastante democrático, as posições dos educadores e investigadores da área educacional. Os autores dos artigos publicados na revista são, em sua maioria, de universidades (de programas de pós-graduação ou não), faculdades ou institutos de pesquisa.

A *RBEP*, nesse período, foi um espaço editorial de mediação entre o Estado e a sociedade civil, especialmente, entre o Estado e a Academia. Refletiu e reproduziu, ainda que com contradições, o momento por que passava o País, quando as relações entre o político e o civil se realizavam em um espaço de dimensões reduzidas. A temática da educação su-

perior brasileira, em sua especificidade, fez-se presente na *RBEP*, por meio de estudos e ensaios, em geral críticos, dos docentes/pesquisadores, vinculados ou não a programas de pós-graduação e a alguns institutos de pesquisa da área educacional.

Vale destacar, em face do acima exposto, que a consolidação da pós-graduação e de institutos de pesquisa no campo educativo, ao mesmo tempo que contribuiu para subsidiar a produção das políticas educativas, possibilitou a tais instituições e programas o desenvolvimento de funções originalmente atribuídas ao Inep.

Uma última nota: a partir de 1991, observa-se a redução do número de membros do conselho editorial, que passa de uma média de nove, até esse momento, para cinco¹².

Tabela 4 – Vinculação institucional dos autores de artigos sobre educação superior na *RBEP*, no período de 1983-1989

Instituições	Quantidade	Frequência %
Andes	1	3,2
Capes	2	6,4
Collège de France	1	3,2
CPBE	1	6,2
Faculdade Pe. Anchieta	1	6,2
Fundação Carlos Chagas	1	3,2
Inep	1	3,2
PUC/RJ	2	6,4
PUC/RJ	1	6,2
PUC/SP	3	9,6
Univ. Regional de Blumenau	1	6,2
UEL	1	6,2
UFES	1	6,2
UFF	3	18,7
UFMG	1	3,2
UFRGS	1	6,2
UFRJ	1	3,2
UFRJ	1	6,2
UFSC	2	12,0
UFSM	1	6,2
UFV	1	6,2
UFV	1	3,2
UnB	5	16,1
Unicamp	4	12,9
Universidade Aberta/Canadá	1	3,2
Universidade da Flórida	1	3,2
USP	2	6,4
USP	1	6,2
Não consta	4	12,9
Total	47	100,0

¹²No quadrimestre jan./abr. desse ano, o conselho editorial era constituído por: Elizabeth Cassimiro, Esther Buffa, Ilma Passos Alencastro Veiga, Léa Pinheiro Paixão, Maria Helena Paixão, Pedro Georgen, Sofia Lerche Vieira, Vicente de Paulo Carvalho Madeira e Walter Esteves Garcia. Do quadrimestre maio/ago. 1991 a jan./abr. 1992, o conselho compôs-se com os seguintes membros: Esther Buffa, Ilma Passos Alencastro Veiga, Pedro Georgen e Vicente de Paulo Carvalho Madeira, sendo substituído, no período seguinte (maio/ago. 1992 a jan./dez. 1995), pelos seguintes conselheiros: Guy Capdeville, Mário Osório Marques, Terezinha Fróes, Vicente de Paulo Carvalho Madeira e Vitor Henrique Paro.

Conclusão

O Inep foi criado como um órgão do Estado há mais de meio século, constituindo-se um espaço político mediador entre este e a sociedade civil e tendo na *RBEP* um importante veículo de divulgação legislativo-normativa da área e do pensamento educacional/pedagógico brasileiro, produzido tanto nas instâncias do aparelho do Estado quanto nas instituições universitárias e/ou de pesquisa do País.

Este breve estudo permite afirmar que a *RBEP*, em seu já longo percurso, tem se mantido, em geral, fiel à racionalidade de suas origens e, por seu lugar – enquanto veículo de divulgação do Inep – tem exercido, igualmente, um inegável papel de mediação na esfera das políticas e estudos educacionais. A temática da educação superior, em suas diferentes nuances, revelou, sem dúvida, o movimento editorial da revista, ao ser abordada de modo mais alinhado ao pensamento oficial, nos anos 1964-1979, ou de modo mais próximo às reflexões, produzidas no âmbito da sociedade civil, nos anos 80 e 90.

No primeiro desses dois períodos, o País viu nascer, consolidar-se e fenecer a ditadura militar; o Estado brasileiro tornou-se muito forte e autocrático perante uma sociedade civil desarticulada e desarmada. Os governos militar-autoritários sucederam-se burocraticamente uns aos outros, mantendo, com poucas variações, o mesmo regime de força coercitiva e atemorizante sobre a sociedade em geral. A educação foi, também, alvo de repressão mais ou menos violenta e de ampla e profunda reforma, conforme os ideais políticos e os pressupostos teórico-ideológicos das forças no poder, tendo prevalecido – sobre a concepção humanista moderna da Escola Nova, predominante nos anos que antecederam e se seguiram imediatamente ao golpe militar de 64 – o tecnicismo educacional e pedagógico, nas linhas editoriais da *RBEP*. O tratamento dado à temática da educação superior não foi muito diferente do que se pode observar em relação à temática e às questões dos 1º e 2º graus, da formação profissional ou da educação permanente. O tratamento que se deu às questões que envolveram a reforma universitária, com raras exceções, traduziu as vozes e o *desideratum* oficial da modernização efficientista e

conformadora, mesmo porque ela ocorreu, de fato, no auge do poder ditatorial (68-73).

Nos anos 80, a redemocratização do País e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área educacional, por hipótese, tornaram-se fatores importantes da crise do Inep e do redirecionamento da *RBEP*. Os temas e suas abordagens aproximavam-se dos estudos e pesquisas desenvolvidos nas instituições de ensino superior e de pesquisa. Passam os educadores e os pesquisadores em educação a publicar mais amiúde na *RBEP*, ao mesmo tempo que o seu conselho editorial irá constituir-se predominantemente de intelectuais ligados a essas instituições, bastante mais próximas da sociedade civil do que eram o CFE ou as entidades mantenedoras das IES privadas, que majoritariamente se faziam representar nesse conselho editorial nos anos 60 e 70.

É nos anos 80 e 90 que a *RBEP* passa a expressar, predominantemente, o debate teórico e político travado no âmbito das IES, especialmente de seus programas de pós-graduação, e das instituições de pesquisa do País. Os programas de estudos pós-graduados, particularmente os do campo educacional, criam condições de desenvolvimento do pensamento e da pesquisa educacional, fenômeno que se fortalece, nos anos 80, por meio da formação de docentes/pesquisadores e da ampliação do espaço editorial. Há aí, portanto, similaridade de papéis com os do Inep, ao menos com os de suas origens.

Em conclusão, ousamos afirmar que este sucinto estudo sobre o tema da educação superior nas páginas da *RBEP* permitiu vislumbrar algumas hipóteses de entendimento do significado do nascimento e da história recente desta revista, bem como de outro universo constituído das múltiplas e interligadas esferas, em cujo centro se situa, para fins de estudo e análise, a educação brasileira. Relembrando a metáfora de Darnton citada, esperamos que estas páginas, por obra das complexas relações que deverão desencadear em seus eventuais leitores, possam dar origem a outros estudos, ensaios, tentativas, críticas, conformadores de novos universos, de que estas páginas possam fazer parte, ainda que não essencial. Fique claro no final, como o foi no início e no curso deste estudo, que nestas páginas tentou-se resgatar a forte presença da

RBEP na educação do País e seu insubstituível valor documental para a compreensão da história da educação brasileira e, no caso particular, da educação superior, de cujo debate a *RBEP* foi sempre um dos mais credenciados veículos e interlocutores, ao longo de seus produtivos 55 anos.

Referências bibliográficas

- ALVARENGA, Lídia. *A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil*. Belo Horizonte, 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientadora: Glaura Vasques de Miranda.
- AZEVEDO, Fernando de. Na pesquisa das raízes de uma instituição. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 18-26, jul./set. 1964, apud ALVARENGA, Lídia. *A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil*. Belo Horizonte, 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientadora: Glaura Vasques de Miranda.
- CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 3, jul. 1944.
- CASTRO, Amélia 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.
- DANTAS, Andréa M. L. *Crônica de uma reforma anunciada* : uma análise da seção Estudos e Debates da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos anos de 1961-1962 e 1972-1973. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Orientadora: Maria Helena Bittencourt Granjo.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo : Cia. das Letras, 1990.
- EDITORIAL. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 1, n. 1, p. 5-6, jul. 1944.
- FONSECA, Dirce M. *O pensamento privatista em educação*. Campinas : Papyrus, 1992.
- GANDINI, Raquel. *Intelectuais, Estado e educação* : Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952. Campinas : Ed. Unicamp, 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Maurício Tragtenberg.
- GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo : Cortez/Ed. Unicamp, 1993. 104 p.
- MARTINS, Carlos B. Apresentação. In: MARTINS, Carlos B. (Org.). *Ensino superior brasileiro* : transformações e perspectivas. São Paulo : Brasiliense, 1988a. p. 7-8.
- _____. O novo ensino superior privado no Brasil. In: MARTINS, Carlos B. (Org.). *Ensino superior brasileiro* : transformações e perspectivas. São Paulo : Brasiliense, 1988b. p. 11-48.
- NICOLATO, Maria Auxiliadora. *A caminho da Lei nº 5.540/68* : a participação de diferentes atores na definição da reforma universitária. Belo Horizonte, 1986. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
- OLIVEN, Arabela C. *A paroquialização do ensino superior*. Petrópolis : Vozes, 1990.

- ORTIZ, Renato. Fundação, autarquias e reforma administrativa. *Cadernos Andes*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-13, nov. 1981.
- PAIVA, Vanilda. Linhas de atuação do Inep (Seminário). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 66, n. 153, p. 305-343, maio/ago. 1985.
- ROSAS, Paulo. A psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 314-336, maio/ago. 1984.
- SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 273-289, maio/ago. 1984.
- _____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval T. et al. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1983. p.19-47 e p. 273-290
- SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade, fundação e autoritarismo : o caso da UFSCar*. São Carlos : EDUFSCar, 1993.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Histórico avaliativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep e proposta de metodologia para sistematização do seu projeto pedagógico*. Piracicaba : Unimep, 1993. mimeo.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *O (dis)curso da (re)forma universitária*. Fortaleza : UFC/Proed, 1962.
- WARDE, Mirian Jorge. Prefácio. In: GANDINI, Raquel. *Intelectuais, Estado e educação : Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952*. Campinas : Ed. Unicamp, 1995. p. 5-7.

Recebido em 26 de julho de 1999.

Valdemar Sguissardi é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).

João dos Reis Silva Jr. é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Sociedade, Política.

Abstract

Higher Education and its historical development at the Brazilian context are studied through the analysis of articles at the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), which has been published by Inep since 1944. Three main periods of analysis were proposed in this present study: 1st (1944-1964), in which the beginning and the consolidation of the RBEP were basically established; 2nd (1964-1979), in which the presence of the State in the definition of educational policies is stressed, as shown by the educational reform imposed by the military government; and the 3rd one (1980-1995) where happens the democratization of the civil society, in which the intellectual production was mainly developed in the graduate programs on Education.

Key-Words: higher education; periodic article; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

ANEXO

Quadro 1 – Autores e títulos de artigos publicados na RBEP (amostra) 1965-1969

Autor	Título/Artigo	RBEP
Angel Diego Marquez	Renovação didática do Ensino Médio	v. 44, n. 100, out./dez. 1965
Jayme Abreu e Nadia Cunha	Currículo ginasial secundário no Brasil, depois da LDB	
Robert Davée	Planejamento da educação no Brasil – sugestões	v. 45, n. 101, jan./mar. 1966
Jayme Abreu	Economia e educação	
Zenaide C. Schultz	Construção e equipamento de escolas e o Plano Nacional de Educação	v.46, n. 104, out./dez. 1966
Anísio Teixeira	O problema da formação do magistério	
Jacques Torfs	Receitas e despesas com o ensino no Brasil	
Durmeval Trigueiro	Plano de educação no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico	
Roger Gal	Métodos ativos e recursos audiovisuais	
Gretchen Becher	Observações sobre o processo de comunicação	
Rômulo Almeida	Programação educacional num país em processo inicial de desenvolvimento	v. 47, n. 105, jan./mar. 1967
Anísio Teixeira	Aspectos da reconstrução da universidade latino-americana	
Durmeval Trigueiro	Governo da Universidade	
Rubens Maciel	Cursos de pós-graduação	
Valnir Chagas	Faculdade de Educação e a renovação do ensino superior	
Valnir Chagas	A luta pela Universidade no Brasil	v. 48, n. 107, jul./set. 1967
Paulo Novaes	Um modelo econômico para planejamento da educação	v. 49, n. 110, abr./jun. 1968
Paul Ricoeur	Reforma e revolução na Universidade	v. 50, n. 111, jul./set. 1968
Anísio Teixeira	Uma perspectiva da educação superior no Brasil	
Newton Sucupira	Reestruturação das universidades federais	
Durmeval Trigueiro	A Universidade e sua utopia	v. 50, n. 112, out./dez. 1968
Aparecida Joly Gouveia	Democratização do ensino superior	
Durmeval Trigueiro	Um novo mundo, uma nova educação	v. 51, n.113, jan./mar. 1969
Alain Touraine	Educação permanente e sociedade industrial	
Anísio Teixeira	Escolas e Educação	v. 51, n. 114, abr./jun. 1969
Newton Sucupira	Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação	
José de Faria Góis Sobrinho	Sentido e Objeto das Faculdades de Educação	
J. Lauwerys	Instalação e desenvolvimento das Faculdades de Educação	
Arlindo Lopes Correa	Pesquisa e planejamento educacional	v. 52, n. 115, jul./set. 1969
Ralph von Gersdorff	A pesquisa econômica aplicada à educação	

Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência*

Murilo Braga

Palavras-Chave: teste de inteligência; validade; fidedignidade.



* Esta monografia foi escrita em 1938 e apresentada ao concurso para a carreira de Técnico de Educação do Ministério da Educação. O autor não fez qualquer alteração, embora o trabalho necessite de uma atualização, em virtude dos progressos nesse campo, especialmente com os resultados que os americanos conseguiram durante a guerra.

N.E.: Publicada originalmente na *RBEP*, v. 12, n. 34, set./dez. 1948. O texto foi atualizado de acordo com as normas bibliográficas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e normas de redação atuais; sua estrutura formal foi adaptada ao projeto gráfico da revista, sem comprometimento do conteúdo original.

Os testes classificam-se segundo o objeto da prova e a modalidade de aplicação. Os primeiros resultados de testes coletivos de inteligência foram divulgados em 1913 e desde então têm sido fortemente atacados; todavia, eles desempenham um papel importante na administração e

Ilustração: Fabiano Yoshiyuki Higashiyama

organização escolares. A coerência de um instrumento de medida é verificada pelo grau de concordância existente entre os índices internos (fidedignidade) e externos (validade). Emprega-se o coeficiente de correlação para verificar a fidedignidade prática do instrumento de teste, isto é, para verificar a sua coerência em sucessivas aplicações. Os processos de verificação estatística permitem exprimir por índices numéricos o grau de confiança que é possível atribuir ao teste.

Introdução

O teste, sua conceituação

Teste, do inglês *test* (exame, verificação, experiência, ensaio, prova) e palavra hoje de uso universal, na técnica psicológica, significa prova em condições objetivas. No próprio inglês há uma acepção mais genérica, que é a que foi antes apontada; e uma acepção mais restrita de padrão, bitola. Do ponto de vista da lógica, é qualquer critério ou processo empregado para determinar-se a verdade ou a falsidade de uma hipótese, tanto pela evidência empírica como pelo raciocínio. Como a objetividade, que é o caráter essencial do teste, em nosso entender, leva à fixação de normas de comparação, a palavra tem sido empregada por alguns autores como *prova já aferida ou padronizada*. Incluem, assim, uma noção que lhe não é própria ou substancial, mas já consequência de aplicação. Convém esta distinção, desde o início, porque o assunto escolhido para esta monografia versa, justamente, sobre as *qualidades essenciais de um teste coletivo de inteligência*, para o efeito de sua padronização. Empregar-se-á bem a palavra para significar prova, experiência, ensaio. Poderá ser ainda empregada no sentido de material com que se faz a prova, no sentido de reativo, pois, de fato, com esse material se procu-

ra provocar uma reação, uma modificação de comportamento de que se deseja colher a amostra.¹ Desacompanhada, porém, de qualquer qualificativo, não deverá levar a pensar desde logo em instrumento de prova, graduado e aferido. O teste é simplesmente a prova feita em condições de objetividade, de tal modo que qualquer pessoa habilitada que a empregue, nas condições estabelecidas para seu uso adequado, colha sempre os mesmos resultados ou resultados comparáveis e possa interpretá-los, à vista dos mesmos elementos, também do mesmo modo. Em outras palavras: as provas psicológicas podem sofrer a influência da *equação pessoal* do experimentador, em grau mais ou menos elevado, na sua interpretação; como podem também ser aplicadas de modo a provocar sugestão positiva ou negativa, em relação aos resultados que colher; podem, por outro lado, provocar estados emotivos diversos, nas diversas pessoas sobre que forem aplicadas.² A consideração desses elementos perturbadores, na colheita da amostra, levou os pesquisadores a fixarem condições próprias para cada exame, a fim de atenuar a sua influência. E como esse trabalho foi realizado *especialmente por autores norte-americanos e ingleses*, a palavra *teste* se universalizou com o sentido não só de prova, mas de prova em condições objetivas.³

Classificação do teste segundo o objeto da prova

A prova em condições objetivas pode ser aplicada na colheita de qualquer material de estudo. É lícito, pois, o emprego de expressões tais como teste físico, teste químico, teste biológico, teste escolar, teste psicológico. A classificação do teste, por seu objeto, é assim variada. Poderão ser eles distribuídos por gêneros e espécies sem conta. No entanto, a palavra tem sido empregada, especialmente em nosso país, para designar prova escolar, exame de conhecimentos ou exame de capacidades de um indivíduo. Neste último sentido, vemos que o termo pode compreender um grande número de coisas. De fato, tal seja o propósito da prova e o ponto de vista em que o examinador se coloque, ao propô-la, assim serão os resultados ou o material colhido. Haverá

¹ Em espanhol e italiano é comum traduzir-se a palavra *test* por reativo. Cf. LAFORA, *Los niños mentalmente anormales*. 2. ed. Madrid, 1933; GONZALEZ. *Diagnostico de los niños anormales*. Madrid: El Magistério Espanhol, [s.d.]; AGUAYO. *Pedagogia científica*. Havana: Cultural S.ª, 1930; SANCTE DE SANCTIS. *Psicologia sperimentale*. Torino: Lates, 1930. Em português, LOURENÇO FILHO. *Testes ABC*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1937, também emprega a palavra "reativo".

² O interesse mais acentuado pelos estudos das variações individuais nas observações começou depois que os astrônomos verificaram diferenças em suas observações. De um para outro havia sempre uma diferença de tempo no registro da passagem de um astro pelo *fio de cabelo* posto em uma das lentes do telescópio. Foi na Inglaterra, em 1795, que Maskeline, astrônomo do Observatório de Greenwich, verificou pela primeira vez diferenças entre os seus registros e os de seu assistente Kinnebrook. Julgando-o incapaz de exercer o cargo, despediu-o e fez um relato do incidente. Sabedor do fato na Alemanha, Bessel passou a estudar as causas desses erros. Depois de algum tempo formulou a hipótese de que em toda observação há um erro pessoal, e, em 1822, ao publicar os primeiros resultados, deu o nome de *equação pessoal* a essa diferença individual de observação. Ver PIÉRON. *Psicologia experimental*. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.]; BORING. *An history of experimental Psychology*. Appleton: Century, 1929; MURPHY. *An historical introduction to modern Psychology*. 4. ed. rev. New York: Harcourt, Brace, 1938.

³ Já em 1845, Horace Mann clamava por provas em condições objetivas em substituição aos antigos exames. Em 1864, na Inglaterra, o reverendo Fischer tentava objetivar o julgamento dos trabalhos de seus alunos com o emprego de *Scale-Book*. Cattell, em 1890, emprega pela primeira vez a expressão *mental-test*, e a partir de então formou-se a consciência de que era necessário o emprego de provas em condições objetivas para medir tanto a inteligência e aptidões como o rendimento do trabalho escolar (cf. Ruch; Lincoln e Workman; Monroe).

testes de sensibilidade, testes de inteligência, testes de aptidão, testes de maturidade, testes de fadiga, testes de emoção... Desde que eles compreendam, nos seus resultados, a colheita de material do comportamento, por qualquer que seja o seu aspecto, aí teremos um teste psicológico. O teste psicológico não é, assim, apenas o teste de inteligência, nem só o teste mental, por mais amplas que sejam as acepções dadas a estes adjetivos. Teste psicológico é, assim, um gênero; e teste de inteligência é uma espécie desse gênero.

Teste de inteligência

A caracterização de teste de inteligência exige uma definição de inteligência. Se fôssemos, porém, discutir, do ponto de vista teórico, o que é inteligência, fugiríamos do nosso objetivo. É certo que não se pode dispensar um ponto de vista teórico. Uma concepção geral, larga e esclarecida, não do que seja inteligência, mas do que é a atividade inteligente, torna-se necessária. Isso não significa o abandono da discussão teórica, que a seu tempo será levantada. Adotaremos para caracterização do teste de inteligência um ponto de vista objetivo e funcional. Com efeito, com o auxílio de certas provas, procuramos verificar não a *inteligência em si*, mas os seus efeitos. E o que interessa é a consideração do *ato inteligente*. Se esse ato pode ser medido ou graduado por provas convenientes, resultará daí que teremos testes de inteligência.⁴

Classificação dos testes segundo a modalidade de aplicação

Segundo a modalidade de sua aplicação a um indivíduo ou a grupos de indivíduos, simultaneamente, o teste pode ser classificado como individual ou coletivo. O recurso normal para aplicação de um teste coletivo, em geral, é o apelo ao trabalho gráfico, pela simples razão de que este deixa um registro permanente, que pode ser verificado depois, em qualquer tempo, e estudado por qualquer especialista. Tendo diante de si um só examinando, o experimentador pode anotar as rea-

ções que esteja observando, com maior ou menor minúcia. O mesmo não seria possível, em face de um grupo de examinandos. E neste caso, o papel e o lápis são os instrumentos necessários. O examinador ou dá as ordens verbalmente, ou as apresenta escritas, em modelos que expõe, à vista de todo o grupo; ou ainda, as entrega já escritas, em cada folha de trabalho, impressas ou mimeografadas, para que cada examinando as leia e as resolva, no mesmo papel. Na disposição do material de exame, na hora da prova, deverá haver o maior cuidado para que todos os examinandos estejam sensivelmente nas mesmas condições de trabalho, para que os resultados não venham a ser influenciados por essa causa de erro, tão comum nos testes. De outra forma, não teríamos um bom teste, por falta de certas condições de objetividade. Os testes de inteligência podem ser apresentados individual ou coletivamente.

Resumo histórico dos testes coletivos de inteligência⁵

As dificuldades na aplicação dos testes individuais, o emprego de testes de escolaridade e ainda a necessidade de seleção de grandes grupos, em tempo mínimo, deram como resultado o aparecimento das primeiras tentativas de ensaios para emprego de testes coletivos de inteligência, não sem a oposição dos psicólogos. Dentre os pioneiros podemos assinalar W. Pyle, aplicando vários testes a grupos de crianças, sem todavia combinar os resultados parciais para conseguir um índice global da capacidade. Os resultados desse trabalho foram divulgados em 1913. Por essa época, Thorndike também emprega testes coletivos para examinar os empregados da Metropolitan Life Insurance Co., deixando, porém, de divulgar os resultados conseguidos. Pintner, então professor da Universidade de Ohio, aproveita-se da idéia de Pyle e aplica seis testes a um grupo de crianças, a fim de selecionar os débeis. Tomou como medida da capacidade dos alunos o mediano de seis percentis. Os resultados dessa tentativa foram publicados em 1917. Miller, por outro lado, nos relata que em 1914, quando trabalhava sob a direção de Whipple, preparava uma tese que

⁴ Para Piéron, a noção de inteligência é um "conceito de valor". O termo inteligência é empregado, de fato, com acepções muito diversas. Para Claparède, a palavra inteligência tem sido empregada em três sentidos diversos, a saber: a) nome dado à classe de fenômenos psíquicos que têm por objeto o conhecimento. Inteligência, assim, se opõe à afetividade, à reatividade. O adjetivo de inteligência, nesta acepção, é intelectual; b) maneira de ser dos processos psíquicos adaptados com êxito a situações novas. Inteligência será a capacidade de resolver problemas novos pelo pensamento (Stern, Claparède). Nesta acepção, opõe-se ao automatismo, ao instinto, à imbecilidade. O adjetivo será inteligente; c) na linguagem corrente, capacidade superior à média. Ver na bibliografia, Claparède e Piéron.

⁵ Para referências históricas sobre os testes coletivos de inteligência, ver na bibliografia Symonds; Yoakum e Yerkes; Levine e Marks; Ballard; E. Smith; Garrett e Schneck; Pintner; Lincoln e Workman; Colvin; e *Memoirs of the National Academy of Sciences*, v. 15.

tratava dos testes coletivos de inteligência, indicando o seu valor e prevendo o próximo emprego dessa modalidade de teste de inteligência como recurso barato, prático e cômodo. Seu teste coletivo foi experimentado na Escola Secundária da Universidade de Minnesota, em 1917. Para esse especialista, até então nenhum instrumento de tal natureza havia sido tentado e nem mesmo normas fidedignas haviam sido estabelecidas para testes simples que pudessem ser usadas em testes coletivos. O teste, porém, de Miller, só foi publicado em 1921. O passo decisivo, no entanto, para o emprego dos testes coletivos de inteligência, foi dado por A. I. Otis, quando assistente de Terman na Leland Stanford University, e a ele cabe a primazia de haver organizado o primeiro teste coletivo para medir a capacidade dos alunos. O seu trabalho foi enviado a um comitê da American Psychological Association, que estava tratando, nessa época, do trabalho de seleção dos recrutas para a formação do exército americano que participaria da Grande Guerra. Com auxílio do material de Otis, foi organizado o trabalho preliminar para composição do teste de inteligência destinado a classificar os recrutas. Cerca de quatro testes de escala primitiva organizada pela comissão de que faziam parte Yerkes, Terman, Wells, Whipple, Haines, Goddard e Bingham, eram do trabalho de Otis. Depois das experimentações preliminares, que alcançaram cerca de 80 mil pessoas, apareceu a Army Alpha e logo a seguir a Beta, aquela para alfabetizados e esta para estrangeiros e analfabetos.⁶ Em 1918, quando era ainda intenso o trabalho de seleção para formação do exército, Otis traz nova contribuição aos testes coletivos de inteligência, publicando o *Otis Group Intelligence Examination*. Em 1919, aparece o *Intelligence Examination for High School Graduates* de Thorndike e também conhecido por teste CAVD.⁷ Ainda no mesmo ano, Thurstone publica a *Psychological Examination for College Freshmen and High School Seniors*. A partir de 1920 começam a aparecer trabalhos de maior vulto e mais precisão científica. Nesse ano, Terman publica o seu famoso e discutido teste coletivo de inteligência – *Group Test of Mental Ability* – cujas normas foram estabelecidas depois de examinados cerca de 40 mil alunos dos graus 7 a 12. Segue-se o trabalho de Haggerty – *Haggerty Intelligence Examination*. Nesse mesmo ano, sob os

auspícios do “National Research Council”, constitui-se uma comissão para a organização de um teste nacional de inteligência. Dessa comissão fizeram parte Terman, Thorndike, Haggerty, Whipple e Yerkes, que depois de exaustivos trabalhos organizaram o *National Intelligence Test*. Nesse trabalho foram gastos cerca de 25 mil dólares. Em 1920, a Civil Service da Inglaterra, a exemplo de sua similar americana, que então já aplicava testes coletivos de inteligência, cria uma seção denominada “Intelligence Tests” para exame das candidatas aos trabalhos das repartições públicas. Por essa época, eram intensificados os trabalhos de Burt H. Winch, Thomson e Ballard, tendo esses dois últimos organizado alguns testes coletivos de inteligência. Na América, continuava o movimento e cada vez mais intensamente. Vêm os trabalhos de Dearborn (1920), Pintner (1920); Baker (1924); McCall (1925) Goodenough (1925); Bregman (1925); Kuhlmann-Anderson (1927) além de outros. Não podemos deixar de nos referir, ao terminar este resumo, à mais recente tentativa de organização de um teste coletivo de inteligência (1935) baseado na doutrina de Spearman.

Objecções aos testes coletivos de inteligência

Muitas têm sido as objeções levantadas contra os testes coletivos de inteligência. Desde as primeiras tentativas eles têm sido fortemente atacados, é certo. Não, porém, pelos que os tenham experimentado. Objeções contra os testes – se é que possamos chamar objeções a críticas menos fundadas – ainda são feitas mais pelos leigos que por especialistas. Em nosso meio, por exemplo, é interessante verificar a facilidade com que certas objeções primárias têm curso, e chegam a ponto de afirmar que os testes não são mais empregados nos países de origem. Tal atitude tem apenas duas fontes: a imaginação exaltada do leigo e o primarismo que se forma pela falta de informação. Isso, porém, não deve preocupar a quem se disponha a estudar seriamente o assunto. Sem dúvida, os testes de inteligência e, em especial, os coletivos, são instrumentos que se apresentam ainda com defeitos, somente corrigíveis com o aperfeiçoamento

⁶ Foram examinados pela Divisão de Psicologia do Exército Americano 1.726.966 pessoas, tendo a Army Alpha sido aplicada a cerca de 1 milhão e 250 mil. No dia do armistício, os examinadores e ajudantes formavam um verdadeiro regimento: 120 oficiais, 350 soldados e 500 ajudantes.

⁷ C significa resolução de problemas de completamento verbal; A, problemas relativos a situações aritméticas; V, problemas referentes ao vocabulário; e D, problemas cujas soluções dependam do cumprimento de ordens verbais. Ver na bibliografia Thorndike e Pintner.

mento progressivo da técnica. Nem por isso devemos abandonar o instrumento. A pouco e pouco, vai ele sendo aperfeiçoado; e dentro de mais alguns anos terá certamente melhorado nas deficiências que ainda apresenta. Seu papel no futuro dependerá tão-somente da compreensão dos que o utilizarem, por emprego adequado, não exigindo dele mais do que realmente possa dar. Muitas vezes, o emprego inadequado do instrumento, ou a utilização por quem desconheça de modo perfeito seu mecanismo, poderá concorrer para que os resultados sejam falhos. É que instrumento dessa natureza só serve para determinados fins e assim mesmo rigorosamente dentro das condições prescritas para sua aplicação.⁸

Importância dos testes coletivos de inteligência

Os testes coletivos de inteligência desempenham um papel da maior importância na administração e organização escolares, nos departamentos de pesquisas educacionais e na administração em geral. Citaremos como exemplos: Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal, Instituto de Pesquisas Educacionais, Conselho Federal do Serviço Civil.

Dentre outras aplicações citaremos: 1) estudos sobre as diferenças individuais; 2) seleção de alunos, formação de grupos homogêneos e de classes especiais (aceleração, oportunidade); 3) estudos sobre o desenvolvimento mental; 4) orientação profissional; 5) seleção profissional.⁹

O problema da fidedignidade

Os testes de inteligência e a técnica geral dos testes¹⁰

Todas as objeções, fundadas ou não, devem ceder à verificação das qualidades de um teste, como instrumento de medida. Isto é, à verificação técnica de suas próprias qualidades – o teste de teste... E como se fará essa verificação? Que requisitos se devem exigir de um instrumento de medida?... A mais simples reflexão nos indica que um instrumento

dessa natureza deve ser *sensível e seguro*. Sensível, ou seja, capaz de apreciar as variações do que se quer medir. Seguro, ou seja, capaz de inspirar confiança por sua *coerência*. Coerência interna, isto é, relativa às suas diferentes partes, em que cada uma delas meça *proporcionalmente o que deve medir*. Externa, isto é, que cada uma dessas partes e o seu conjunto apreciem realmente o atributo que o instrumento pretende verificar. De um modo geral, estes problemas envolvem a técnica do que se convencionou chamar de aferição do teste. Nessa aferição, o problema da sensibilidade do instrumento é o mais simples, resolvendo-se pela estatística de distribuição e variação. Não assim, os dois últimos problemas, para cuja solução várias técnicas têm sido apresentadas. Elas envolvem quase sempre verificações de correlação, ou seja a apreciação de fenômenos de observação mais delicada. Numa palavra, envolvem os problemas chamados de *fidedignidade* e de *validade*.

Coerência: fidedignidade e validade

A coerência de um instrumento de medida é verificada pelo grau de concordância existente entre os índices internos e externos; também pela verificação da concordância nos resultados de sua aplicação repetida. Como se vê, o problema se refere a provar que o instrumento possui certo grau de coerência, tanto pela sua adequabilidade ao atributo que se pretende medir, quanto pela confirmação dos resultados em sucessivas aplicações.

Coerência interna: fidedignidade

Não resta dúvida que as mensurações feitas com os testes admitem certo número de erros, e os testes coletivos mais que os de aplicação individual. No entanto, quanto mais atenuarmos a interferência das causas de erro, maior será a fidedignidade do instrumento.

A maneira teórica de considerar a fidedignidade será a de admitir a possibilidade de aplicação ao mesmo indivíduo de um número *n* de formas paralelas ou equivalentes do teste. Isso feito, tomar a média

⁸ Decroly, em 1923, publicou um interessante trabalho em que condensou os inconvenientes e as vantagens dos testes coletivos e individuais (cf. *L'Année Psychologique*, 1923).

⁹ Sobre as aplicações dos testes de inteligência, Hildreth, da Colúmbia, publicou um interessante trabalho, na *Review of Educational Research* (1935). P. Mort, também na mesma revista, em 1932, fez um resumo das aplicações.

¹⁰ Para a discussão desses problemas, ver na bibliografia: Symonds; Ruch e Stoddard; McCall; Pintner; Kelley; Barthelmess; M. Smith; Long e Sandiford; Monroe e Engelhart; Freeman; Thurstone; Garrett; Otis; Skaggs; Kelley e Shen; Willoughby; Piéron e Fessard; Rey; Monroe; Jordan; Colvin; Rugg; Ruch; Fessard.

dos resultados como o resultado verdadeiro em relação ao indivíduo. Ponto de vista apenas teórico.

A maneira prática consiste em calcular o coeficiente de correlação entre os resultados de duas aplicações sucessivas do mesmo instrumento, num mesmo grupo de indivíduos ou em grupos semelhantes; ou, ainda, entre os resultados de duas formas paralelas ou equivalentes, assim aplicadas. Reconheceu-se, todavia, que esses processos não são os menos influenciados por fatores externos. E por essa razão propôs-se como expressão da fidedignidade o coeficiente de correlação entre os resultados das metades do mesmo teste.

Coerência externa: validade

Ao que denominamos coerência externa, os autores têm chamado de *validade* – os mais modernos autores a têm definido como o grau de coerência entre um índice fixado e um índice externo – este conhecido por meios objetivos ou preliminarmente fixado, por valores estimativos. A esse índice, dá-se o nome de *critério*. O grau de coerência é encontrado pelo coeficiente de correlação entre os dados representativos de cada índice, que recebe a denominação de *coeficiente de validade*. Quanto maior esse grau de coerência, tanto mais válido será o instrumento. No caso particular do teste de inteligência, o que se pretende medir é o *ato inteligente*. O índice fixado deverá estar de tal modo proposto que realmente verifique esse atributo, muito embora se admita sempre possibilidade de erro.

A validade é geralmente definida como a característica do teste que mede realmente o que pretende medir. Isto é, que o teste tenha a qualidade de verificar o atributo visado, pela adequação das questões nele contidas. E tanto é assim que a National Association of Directors of Educational Research a definiu como o grau de correspondência existente entre a capacidade medida pelo teste e a capacidade delimitada e medida objetivamente.

As definições poderão variar na forma; não, porém, em essência. Em relação à validade, como diz Monroe, o que procuramos é o grau de constância da relação funcional existente entre os resultados do teste e as capacidades consideradas como

medidas no exercício de sua função. Barthelme assegura que a validade nos testes de inteligência é o grau de concordância verificada pela diferenciação que o teste apresenta para os indivíduos, e a diferenciação real em inteligência entre esses mesmos indivíduos.

Fidedignidade prática

Propusemos o problema de um modo ainda teórico. Vejamo-lo agora, na prática. O grau de coerência interna é, em geral, calculado com o emprego do coeficiente de correlação. A esse coeficiente aplicado para esse efeito, os autores têm denominado *coeficiente de fidedignidade* do teste.

A expressão foi primeiramente usada por Spearman, em 1910. Mas já desde 1904, esse mesmo psicólogo e estatístico inglês, ao propor a *teoria dos dois fatores*, empregava em seus trabalhos o processo. Assim, o chamado coeficiente de fidedignidade diz respeito a duas mensurações do mesmo atributo com o emprego do mesmo instrumento ou de instrumentos equivalentes. E o que se pretende determinar é o grau de coerência interna do instrumento empregado, quaisquer que sejam os verificadores, desde que respeitada a técnica de aplicação que estiver fixada para bom uso do instrumento.

Verifica-se, porém, pelo exame das técnicas empregadas que a denominação poderá levar a equívocos. De fato, três técnicas diversas têm sido empregadas e, quase sempre, dando resultados diferentes. No entanto, a expressão está largamente difundida e aceita na extensa bibliografia americana e inglesa. Um ou outro autor tem proposto denominação específica para uma das técnicas, o que não tem logrado aceitação. E tanto é assim que um recente dicionário de psicologia, a que emprestaram colaboração mais de 100 especialistas, a registra como de aceitação mais geral.¹¹ Nem por isso deixa de ser equívoca, a não ser que, ao usarmos a denominação, estabeleçamos a técnica empregada para seu cálculo.

Procurando unificar a terminologia sobre os índices estatísticos de um teste, a Comissão de Unificação Terminológica, no Congresso de Psicotécnica de 1931, resolveu adotar, em substituição a coefici-

¹¹ WARREN, W. *Dictionary of Psychology*. New York : Houghton Mifflin, 1934.

ente de fidedignidade, três novas denominações: *coeficiente de homogeneidade*, *coeficiente de equivalência* e *coeficiente de constância*. Não foi melhor o resultado: deram para verificação do grau de coerência de um instrumento três denominações. Por essa forma, evidentemente, não se tornou inequívoca a noção.

A expressão pouco importa no caso. Na verdade, o que desejamos verificar é a coerência do instrumento em sucessivas aplicações: se ele é realmente digno de merecer a nossa confiança; se podemos trabalhar com ele sem que, por inconsistência, venha deformar as nossas conclusões. Por essa razão é que, neste trabalho, denominaremos as três técnicas, que passaremos a analisar, do seguinte modo:

- a) fidedignidade por constância de aplicação;
- b) fidedignidade por equivalência;
- c) fidedignidade por homogeneidade.

Primeira técnica (a) – Obtém-se o grau de coerência do instrumento pelo cálculo do coeficiente de correlação entre os resultados de duas aplicações sucessivas da mesma forma do teste ao mesmo grupo ou a dois grupos equivalentes de indivíduos. E uma vez que a fidedignidade de um teste é expressa pela sua autocorrelação, a mais simples e a mais direta será essa técnica.¹²

No entanto, a despeito de ser a mais prática e a mais direta, deve ter emprego limitado, principalmente em relação a testes coletivos de inteligência. Se o grupo de indivíduos for submetido às duas aplicações no mesmo dia, ou com intervalo de uma ou duas semanas, muitos indivíduos lembrar-se-ão de algumas questões e de suas respostas, por ocasião da segunda aplicação; em consequência, os resultados aparecerão *sensivelmente* melhorados. Também a atitude dos indivíduos poderá variar; a fadiga e o enfado poderão contribuir para diminuição do interesse que ponham na exatidão do trabalho empreendido. Por outro lado, haverá uma possibilidade de transferência.

Procurando atenuar os efeitos da memória e a possibilidade de *transfer*, alguns autores aconselham o aumento de prazo entre as duas aplicações. As objeções, porém, ficariam de pé.

Por tudo isso e, ainda, pela impossibilidade de controlarmos os fatores externos que, como vimos, influem nos resultados da segunda aplicação, é que não convém o emprego irrestrito dessa técnica.

Segunda técnica (b) – Obtém-se o grau de coerência pelo cálculo do coeficiente de correlação entre os resultados de aplicações de duas formas paralelas ou equivalentes de um teste ao mesmo grupo de indivíduos ou a dois grupos equivalentes. Deve-se ter o cuidado de deixar um intervalo apreciável entre as duas aplicações.¹³ Mesmo evitando-se o fator memória, não se conseguirá evitar o *transfer*.

Alguns autores, procurando diminuir a transferência, apelaram para um ensaio preliminar, por ocasião da primeira aplicação. Outros, com o mesmo objetivo, mandam dar uma bonificação ao número de pontos atribuídos a cada indivíduo, na primeira aplicação.

Além disso tudo, é evidente que esta técnica exige o trabalho de composição de duas formas paralelas do mesmo teste. E serão elas realmente paralelas ou equivalentes? Kelley propõe como critério a similaridade sem identidade de elementos, o que é vago e inexpressivo. Embora certos autores afirmem que um teste não pode ser considerado bom sem que se apresente com várias formas paralelas, julgamos exagerada essa opinião. Não resta dúvida que será realmente útil dispor de formas paralelas. Isso, porém, quando nos mereçam confiança, por coerência interna e externa.

Não devemos esquecer também que o emprego dessa técnica acarretará diferenças nos resultados, para mais ou para menos, em virtude das diferenças de atitude e esforço dos indivíduos submetidos ao exame, e mesmo em virtude de variação das condições ambientes.

Por essas razões é que não julgamos acertado apenas o emprego dessa técnica, embora seja ela superior à primeira.

Terceira técnica (c) – Obtém-se o grau de coerência do instrumento pelo cálculo do coeficiente de correlação entre os resultados das questões pares e ímpares do teste. Se bem que pareça a mais adequada, essa técnica tem sido ultimamente objeto das maiores discussões, chegando R. R. Willoughby, da Universidade de Clark, a afirmar que ela não passa de uma versão da técnica anterior. Também a criticam Ruch e Stoddard.

¹² Truman Kelley usa para essa técnica a denominação "coeficiente de reteste". Outros autores usam ainda "coeficiente de consistência". Uma e outra, porém, não tiveram aceitação.

¹³ A expressão *forma paralela de um teste*, ou simplesmente, *forma paralela* é de uso comum em medidas educacionais. Frequentemente também encontramos *forma equivalente*, *forma comparável*, *forma duplicata* e, raramente, *forma igual*.

Em abono dessa técnica há, porém, trabalhos do mais alto valor. Remmers, citado por R. C. Jordan, diz:

É de importância capital notar que esses métodos, em geral, não dão o mesmo coeficiente de fidedignidade. O coeficiente obtido pelo método das questões pares e ímpares é em geral mais alto do que o conseguido pelo método das formas equivalentes.

E ainda:

Fatores tais como fadiga, monotonia, distração, etc., influirão mais na última técnica (forma equivalente)...

Uma grande experiência de R. C. Jordan também dá margem a que sejamos favorável a essa técnica, porque dá o grau de fidedignidade do instrumento, independentemente do fator individual em sua segunda aplicação. Essa conclusão também encontra apoio em outros autores. Dentre eles, J. C. Dunlap, a cujo trabalho também se refere Jordan.

Deve-se sempre esperar que por essa técnica o resultado seja maior do que o obtido pela segunda. Foi, aliás, o que já verificou também Foran, citado por Monroe e Engelhart.

A fórmula usada é a que foi estabelecida simultaneamente, em 1910, por Spearman e Brown, e representa um caso particular da fórmula de profecia, desses mesmos autores, como veremos adiante.

$$r_{11} = \frac{2r \frac{1}{2} \frac{1}{2}}{1 + r \frac{1}{2} \frac{1}{2}}$$

em que r_{11} é fidedignidade por homogeneidade, e $r \frac{1}{2} \frac{1}{2}$ é o coeficiente de correlação entre as metades do teste.

Fidedignidade virtual

Obtida a fidedignidade prática de um teste coletivo, pelas técnicas indicadas, é possível calcular a fidedignidade virtual do mesmo teste, ou seja, a correlação entre os resultados obtidos e aqueles que, teoricamente, poderiam ser conseguidos. Isto é, aqueles resultados conseguidos com um número n de

aplicações do teste ou de n formas equivalentes, aplicadas ao mesmo grupo de indivíduos ou a dois grupos equivalentes.

O coeficiente obtido tem sido frequentemente chamado de *índice de fidedignidade*. Na verdade, não se trata de um índice, mas de uma expressão teórica da fidedignidade de que é capaz o instrumento, e por essa razão é que é preferível denominá-lo *coeficiente teórico de fidedignidade* ou, simplesmente, *fidedignidade virtual*, em oposição ao que chamamos de fidedignidade prática.

Passemos, agora, à fórmula que nos dará a fidedignidade virtual.

Sejam a, b, c, \dots, n as formas equivalentes de um teste coletivo de inteligência. Qualquer delas, quando aplicada, está sujeita a erro experimental.

A fidedignidade prática por equivalência entre as formas será:

$$r_{ab} r_{ac} r_{bc} \dots r_{n-1, n}$$

O verdadeiro resultado (V) no teste será a média de pontos que o indivíduo conseguir no número n de aplicações. É claro que V não poderá ser realmente calculado, uma vez que n será sempre finito, e por isso haverá a persistência de um erro residual de mensuração, mesmo que desprezemos a influência de fatores sistemáticos: treino, fadiga, *transfer*, etc.

Por definição, V não está sujeito a duas espécies de erros; apenas aos sistemáticos. Assim, a fidedignidade virtual será sempre mais alta do que a prática ou real.

Sejam:

X_a os resultados na forma a
 X_b os resultados na forma b
 V o resultado verdadeiro

$$X_a = V + S \quad S \text{ e } S' \text{ os erros}$$

$$X_b = V + S'$$

A fidedignidade por equivalência será:

$$r_{X_a X_b} = \left(\frac{\sum (X_a X_b)}{N \sigma_{X_a} \sigma_{X_b}} \right)$$

mas

$$\begin{aligned} \sum_{X_a X_b} &= \sum (V+S)(V+S') = \sum (V^2 + VS + VS' + SS') = \\ &= \sum V^2 + \sum VS + \sum VS' + \sum SS' \end{aligned}$$

e

$$\sum VS = \sum VS' = \sum SS' = 0;$$

donde

$$\sum X_a X_b = \sum V^2$$

Os desvios-padrão das formas equivalentes serão iguais:

$$\sigma_{X_a} = \sigma_{X_b}$$

$$r_{X_a X_b} = \frac{\sum V^2}{N \sigma_{X_a}^2}$$

mas,

$$\frac{\sum V^2}{N} = \sigma_V^2$$

sendo σ_V o desvio-padrão da distribuição dos resultados verdadeiros:

$$r_{X_a X_b} = \frac{\sigma_V^2}{\sigma_{X_a}^2}$$

$$\sqrt{r_{X_a X_b}} = \frac{\sigma_V}{\sigma_{X_a}}$$

A fidedignidade virtual será:

$$r_{V_{X_a}} = \frac{\sum V_{X_a}}{N \sigma_V \sigma_{X_a}} = \frac{\sum V (V+S)}{N \sigma_V \sigma_{X_a}} = \frac{\sum V^2 + \sum VS}{N \cdot \sigma_V \sigma_{X_a}}$$

$$r_{V_{X_a}} = \frac{\sum V^2}{N \sigma_V \sigma_{X_a}} = \frac{\sigma_V^2}{\sigma_V \sigma_{X_a}} = \frac{\sigma_V}{\sigma_{X_a}}$$

donde

$$r_{V_{X_a}} = r_{X_a X_b}$$

A fidedignidade virtual será a raiz quadrada da fidedignidade prática, e representará também a correlação máxima de que um teste coletivo de inteligência é capaz aplicado n vezes. Quando um teste se apresentar com baixa fidedignidade virtual, deve ser abandonado ou refeito, porque, sendo esses coeficientes menores do que a unidade, a fidedignidade prática será sempre menor do que a virtual. E como instrumento de medida, não merecerá confiança.

Fidedignidade e extensão do teste

A fidedignidade de um teste aumentará se a esse teste acrescentarmos novas questões, que procurem diagnosticar o mesmo *atributo*? Por outras palavras, se a fidedignidade de um teste não se apresentar como satisfatória, ela melhorará no caso de dobrarmos ou triplicarmos a extensão da prova, desde que as questões acrescidas sejam do mesmo teor que as já existentes? Ainda outra questão: se, ao contrário de dobrarmos ou triplicarmos a extensão do teste, aplicarmos duas ou três formas do teste ao mesmo grupo de indivíduos e tomarmos a média dos resultados das aplicações como o resultado individual, a fidedignidade aumentará?

A essas indagações podemos responder com o emprego da *fórmula de profecia* de Spearman e Brown:

$$r_{nn} = \frac{nr_{ab}}{1 + (n-1)r_{ab}}$$

em que r_{nn} representa a correlação entre n formas paralelas do teste; n , o número de formas paralelas ou o número de vezes que o teste foi aumentado; e r_{ab} a fidedignidade por constância de aplicação ou por equivalência.

Quando se tratar da duplicação do teste, a *fórmula de profecia* passará a ser esta:

$$r_{nn} = \frac{2 r_{ab}}{1 + r_{ab}}$$

Essa fórmula é a que se emprega para o cálculo da *fidedignidade por homogeneidade*, em que r_{ab} é o coeficiente de correlação entre os resultados das questões pares e ímpares, como já vimos atrás.

A *fórmula de profecia* pode também ser aplicada para sabermos o número de questões de que deve ser aumentado o teste, a fim de que a sua fidedignidade alcance um valor x .

De fato, resolvendo a fórmula para n vezes a extensão do teste, teremos:

$$n = \frac{r_{nn} (1 - r_{ab})}{r_{ab} (1 - r_{nn})}$$

Digamos que um teste de inteligência tenha 30 questões, e sua fidedignidade seja 80. De quantas questões deverá ser ele aumentado, para que a fidedignidade suba para 90? Calculando n , encontraremos 2,5. Onde $2,25 \times 30 = 68$. Logo, o teste deverá ser aumentado de 38 questões.

É claro que não podemos aumentar indefinidamente a extensão de um teste, com o objetivo de fazer crescer a sua fidedignidade. Se ela for muito baixa, o trabalho não se justificará. Além disso, com o aumento da extensão de um teste, intervirão fatores como a fadiga, o enfado, a diminuição de interesse, etc., que passarão a influir nos resultados. Quando, porém, o material acrescido for bem escolhido, e de tal modo que desperte igual interesse pelo trabalho, poderemos aumentar um teste de três ou quatro vezes, quando ele tiver de 40 a 60 questões; e de cinco a seis vezes, e até mesmo sete, quando tiver de 20 a 30 questões. Alongamentos que ultrapassem os limites referidos tornam a *fórmula de profecia* menos segura. De fato, como notou Garrett, ela dará então resultados acima do valor real da fidedignidade.

O problema da validade

Validade e fidedignidade

As relações entre validade e fidedignidade não têm sido suficientemente discutidas, talvez pela crença de que a simples caracterização, com base em cálculos estatísticos, ou definições, por vezes meramente verbais, bastem para que sejam aceitas como conhecidas. Por outro lado, esses dois termos têm sido colocados em planos diferentes, ao estabelecermos as bases para a organização de testes de inteligência. Não nos parece razoável, pelo menos do ponto de vista teórico, a separação linear entre validade e fidedignidade. Qualquer discussão sobre validade, sem a consideração de fidedignidade, será imprópria. Mais ainda: a validade de um teste está condicionada à sua fidedignidade, porque um instrumento só é perfeito quando fidedigno. A fidedignidade será, pois, uma condição necessária; não, porém, suficiente. Sem dúvida que um instrumento fidedigno será sempre válido teoricamente, para certo efeito. Mas poderá não o ser para o fim a que esteja destinado. A valida-

de tanto quanto a fidedignidade procuram a coerência do instrumento. Se é certo que a fidedignidade não pode ir além dos limites da coerência interna, não é menos certo que a coerência externa dela dependerá sempre.

As questões do teste de inteligência

As questões de um teste coletivo de inteligência representam a sua pedra de toque. Do cuidado com que as escolhermos e as redigirmos, dependerá, em grande parte, a coerência do instrumento. A aferição do teste não poderá ser feita se, desde os primeiros ensaios de aplicação, não sentirmos que estamos trabalhando com elementos suscetíveis de comporem um instrumento de medida. Por isso, julgamos que as questões devem ficar subordinadas às seguintes condições:

a) cada questão deve incidir sobre matéria que não tenha sido aprendida especificamente na escola (informação sob efeito de treino). Os testes de inteligência não devem verificar conteúdo específico, pois se destinam a hierarquizar indivíduos sob influências educativas diversas;

b) o conteúdo específico, necessário à compreensão e à resolução da questão, deve ser comum à experiência dos indivíduos da idade, ou do grupo de idades, a que o teste de destine;

c) cada questão deve obter um comportamento do indivíduo, de modo que a situação proposta seja nova, muito embora exija o concurso da experiência anterior;

d) as questões, em seu conjunto, devem apresentar variedade de atividades, a fim de que se evite a monotonia do trabalho e a falta de interesse nele;

e) as questões devem variar em dificuldade, a fim de que permitam que os resultados gerais discriminem níveis de desenvolvimento, os quais possam ser atribuídos a idades sucessivas, ou a grupos de idades;

f) cada questão deve ter redação clara e precisa, admitindo uma só resposta.

O atributo: a inteligência¹⁴

O problema da inteligência que ficou apenas aflorado exige aqui o mais amplo exame. No caso dos testes de inteligên-

¹⁴ Para a discussão deste problema, ver na bibliografia Pintner, Spearman, Stern, Thorndike, Boyton, Claparède, Piéron, Freeman, Peterson, Rey, Melli, Skaggs, *L'Année Psychologique* (1934) e. Fröbes.

cia, o atributo é o ato inteligente. Que é, porém, inteligência? A discussão sobre essa pergunta tem merecido a maior atenção dos psicólogos, e originado uma infinidade de definições, baseadas sobre teorias diversas.

As definições de inteligência, segundo Pintner, podem ser distribuídas por quatro grupos, à exceção das de Thurstone, Spearman e Freeman. Estes grupos são os seguintes:

a) *Definições biológicas* – São as que acentuam o caráter de adaptação do organismo a situações novas. Assim, a inteligência dependerá da plasticidade do organismo (Stern, Wells, Woodworth, Peterson, Edwards, Claparède).

b) *Definições educacionais* – São as que acentuam a capacidade de adquirir conhecimentos com rapidez e facilidade. É mais inteligente aquele que aprende mais rapidamente. Infelizmente, inteligência tem sido confundida com capacidade de memorização. Mais inteligente é o que acumula maior número de fatos. Se analisarmos bem, verificaremos que esse grupo é uma subdivisão do primeiro. Quem aprende mais depressa, fá-lo porque tem maior capacidade de adaptação. Aliás, o próprio Pintner chama a atenção para esse ponto. Diz o mestre da Colúmbia: “Toda aprendizagem pode ser encarada como ajustamento ou adaptação a situações novas”. Deram definições educacionais, dentre outros, Colvin, Buckingham, Hemmon.

c) *Definições da inteligência como faculdade* – São as que procuram mostrar em que consiste a inteligência e de que processos mentais ela se compõe. Criticando esta concepção de inteligência, Spearman mostrou o número e teor dos processos mentais que compõem a inteligência: variam de autor a autor e não há acordo sobre o seu número. Seguem esta orientação: Terman, Woodrow, Haggerty, dentre outros.

d) *Definições empíricas* – São as que acentuam o aspecto funcional da inteligência. São, via de regra, definições behavioristas, e que salientam o aspecto dinâmico dos atos inteligentes (Ballard, Thorndike, Pintner, Piéron).

Se atentarmos agora para os quatro grupos, veremos que eles poderão reduzir-se a dois únicos. Um, que inclua as definições biológicas e educacionais; outro, as que distinguem a inteligência como faculdade.

Agora, as teorias. Quatro teorias principais procuram explicar a natureza da inteligência. Delas faremos apenas uma ligeira exposição.

a) *Teoria dos dois fatores* – Em 1904, Spearman, discordando da simples descrição da atividade inteligente, e observando que as correlações entre as medidas de diferentes capacidades tendiam para uma disposição peculiar, propôs, em alguns estudos, a teoria dos dois fatores, *g* e *s*. O fator *g* representa a capacidade geral, que é constante no mesmo indivíduo. O fator *s* representa o aspecto específico, variável no mesmo indivíduo. Para o psicólogo e estatístico, em qualquer trabalho há influência desses dois fatores.¹⁵ Essa teoria mereceu a crítica desfavorável de Binet (muito embora a aplaudisse quando proposta), de Thorndike, Thomson, Kelley e outros. A despeito das críticas, essa teoria tem tido larga aceitação.

b) *Teoria da capacidade geral* – Esta teoria foi proposta por Stern, em 1910. A inteligência, nesse caso, é uma capacidade geral que pode ser dirigida em qualquer domínio da atividade. A especialização depende tão-somente do ambiente. Para Stern, não resta dúvida que a capacidade depende da constituição do organismo.

c) *Teoria dos fatores múltiplos* – Agora não há mais nem dois fatores, nem capacidade geral. A inteligência é uma soma de vários fatores específicos (Thorndike). Segundo Pintner, a teoria não exclui a consideração do fator geral de Spearman. A sua existência, porém, não interessa ao mestre da Colúmbia. Do mesmo parecer é, aliás, Claparède, rebatendo as críticas feitas por Spearman à sua concepção de inteligência. Diz o mestre de Genebra que o seu ponto de vista não exclui de modo algum a hipótese de um fator *g*. Pelo contrário, a presença desse fator é até favorável à concepção funcional de inteligência que defende.

d) *Teoria funcional de Thurstone* – Em 1924, este psicólogo americano publicou a sua teoria funcional, segundo a qual a inteligência é a capacidade de apreensão total, com invenção de um processo adaptativo. Parece-nos que essa teoria está realmente muito próxima do ponto de vista de Claparède. Contudo, em seu trabalho – *The nature of intelligence* – não cita uma só vez Claparède.

De tudo isso se verifica que, com os testes de inteligência, procuramos avaliar uma certa capacidade e segundo a

¹⁵ Não cabe aqui uma exposição minuciosa da doutrina de Spearman e de seus colaboradores. Para maiores esclarecimentos, ver na bibliografia Spearman, Melli.

qual conseguimos, para efeitos práticos, hierarquizar os indivíduos. Essa capacidade é muito influenciada pela ação social. Até que ponto irá essa influência? Fugiríamos ao assunto capital desta monografia se tentássemos discutir o assunto.¹⁶ O que o teste aprecia é um comportamento, um nível de desenvolvimento. É, segundo os diferentes níveis obtidos, nos grupos de indivíduos, que os hierarquizamos. O teste de inteligência tem assim um fim prático, não o de resolver uma questão de cunho tanto psicológico como filosófico.

O projeto do teste e o primeiro ensaio de aplicação

Uma vez organizadas as questões, de acordo com o que foi exposto, devem elas ser distribuídas pela dificuldade relativa que apresentem. E isso em relação a cada grupo de questões, bem como em relação ao conjunto. Essa distribuição pela dificuldade relativa será naturalmente muito precária, para o primeiro ensaio de aplicação.

O número de questões deve ser o dobro ou mais do que deverá conter o teste em sua forma final. O excesso facilitará a organização de formas equivalentes, bem como a eliminação de questões não adequadas ao fim proposto.

O número total das questões organizadas para o primeiro ensaio de aplicação deve ser dividido em três partes, A, B e C. E o grupo de indivíduos, a que fomos aplicar a forma provisória, deverá também ser dividido em três subgrupos *a*, *b* e *c*, cada um deles, com um mínimo de 150 a 200 indivíduos, dentro das idades a que se destinar o teste. A fim de permitir que todas as questões sejam examinadas pelos indivíduos do grupo, convém proceder do seguinte modo:

a) ao subgrupo *a* aplicaremos a forma provisória na ordem ABC; ao subgrupo *b*, na ordem BCA; e ao subgrupo *c*, na ordem CAB;

b) dar tempo suficiente para que mais de 84% do grupo tenham possibilidade de tentar resolver todas as questões. Do contrário, seremos levados a conclusões errôneas.

Concluindo esse trabalho preliminar e aplicado o teste, poderemos passar a estudar os problemas fundamentais da validação.

Validação das questões do teste

Da validade das questões de um teste depende, sem dúvida, a validade do instrumento, no seu conjunto. Um grande número de pesquisas têm sido feitas a esse respeito. E todas demonstram que a validade de uma questão resulta de seu poder de discriminar os indivíduos, quanto a determinado atributo. Esse poder de discriminação diz respeito ao grau em que haja possibilidade de êxito ou fracasso numa resposta, e a porcentagem de discriminação dentro de cada idade ou grupo de idade. Regra geral, o melhor meio para obtermos um bom teste será determinar o grau de validade de um grande número de questões e dentre elas escolher aquelas que se apresentarem com maior validade. No entanto, algumas investigações feitas, e dentre elas a de M. Smith, revelam que um teste organizado com a validação de todas as suas questões pode não se apresentar globalmente tão válido como aquelas. Convém não esquecer que, ao planejarmos a organização de um teste, já validamos as questões que o compõem.

Várias técnicas têm sido propostas para a validação das questões. Até 1923, a validação de testes coletivos pela correlação com o critério se limitava ao teste como um todo, ou às partes de que ele se compunha (subteste). Nenhuma atenção às questões dos subtestes; elas apenas deveriam variar em dificuldade. O aparecimento, em 1923, da Otis Self-Administering marcou uma nova fase, pois cada questão foi validada separadamente. Foi também a primeira vez que os elementos de um teste coletivo de inteligência foram validados com um critério diferente da I. C. Em 1924, Leona Vincent propôs nova técnica para validação das questões. Em 1926, Cleeton empregou duas técnicas, simultaneamente, para validação: a que foi empregada por Otis e uma outra, original. Todavia, não discutiu a eficiência do trabalho empreendido; Thorndike, no mesmo ano, retomou a emprego da correlação *bisserial*, anteriormente também usada por Vincent. Ainda em 1926, McCall publicou sua técnica para validar testes de múltipla escolha, e logo a seguir, Long e Bliss propuseram modificações à técnica de McCall. A partir de então, novas técnicas apareceram. Das de

¹⁶ Há a esse respeito dois trabalhos considerados clássicos, dentre outros: o da Califórnia e o de Chicago.

mais conveniente emprego nos testes coletivos de inteligência, daremos pequeno resumo.

Critérios de validação

Organizado o projeto do teste, não podemos afirmar ainda se ele *mede realmente o que pretende medir*, “se o seu objetivo prático, para classificação ou ordenação dos indivíduos, é conseguido numa porcentagem que baste para torná-lo instrumento de confiança” (Lourenço Filho). E essa verificação só poderá ser feita se procurarmos, com o auxílio de outros meios objetivos, um critério seguro para validar o instrumento.

Vários critérios existem para validação. Cada um deles, porém, não é satisfatório por si só. O emprego isolado de um poderá concorrer para deformação dos resultados. Por outro lado, da coerência, interna e externa, do critério de validade dependerá, em grande parte, a validade do instrumento em organização, o que tanto basta para demonstrar o cuidado que devemos ter presente na escolha do critério ou de um grupo destes critérios.

a) *Idade cronológica* – É o mais antigo critério para validação do teste de inteligência. Foi empregado por Binet na organização de seus testes e, bem assim, por dois outros experimentadores de renome: Terman e Kuhlmann. Este critério se baseia na hipótese de que a inteligência cresce no mesmo indivíduo à medida que ele fica mais velho; e ainda na hipótese de trabalho que a distribuição da inteligência em um grupo numeroso homogêneo e não selecionado seja igual a de um outro grupo, nas mesmas condições. E é por essa razão que, nos testes de inteligência, o valor da norma cresce em valor absoluto de idade a idade.

Esse critério, porém, não deve ser o utilizado como exclusivo. Apresenta falhas e dificuldades de execução. Não é também o mais empregado hoje.

b) *Grupos conhecidos* – Este critério também foi empregado por Binet. Por grupos conhecidos, entendemos aqueles que foram classificados por meio de outras provas de inteligência ou pelo consenso geral. Aplica-se o teste sucessivamente a três grupos conhecidos: inframédio, médio e supramédio. O teste deverá discriminar, e as diferenças de

resultados entre os grupos deverão ser significativas. Acontece que uma objeção poderá ser prontamente levantada: quem garantirá a validade do consenso geral? Servirá ele de critério? Ninguém pode afirmar com segurança.

Quando nos utilizamos de outras provas de inteligência, e fundamentamos o julgamento nos seus resultados, então, o critério terá valor menos discutível. No entanto, o simples fato da discriminação de três grupos não será o bastante para garantia do critério. Estamos, pois, em face de um critério que não pode ser empregado sem restrições.

c) *Julgamento de especialistas* – Este é um critério muito em uso. Dentre um grande número de questões, alguns especialistas escolhem as questões que devem medir a inteligência. Compõe-se, em seguida, o teste. Segundo Ruch e Stoddard, este método é muito usado e aconselham mesmo o seu emprego. Segundo eles, já verificou por experiência que, no julgamento do verdadeiro valor e dificuldade das questões, a média entre os julgamentos de um grupo de três a dez juizes cuidadosos é superior ao de um único. Devem os especialistas distribuir as questões em três categorias: satisfatória, regularmente satisfatória, e não aproveitável. Em seguida, distribuir as primeiras e as segundas, respectivamente, pela ordem de dificuldade.

Ora, tal critério supõe os julgamentos dos especialistas como uma espécie de elementos iguais e adicionáveis. Ainda mais: quando as questões forem em grande número, darão uma amostra que poderá ser mais representativa do comportamento inteligente. No entanto, o julgamento dos especialistas já representava uma tentativa, pelo menos, de validação. Seria comparar a coisa a ser julgada com a própria coisa.

Por outro lado, sabemos que esse julgamento não é de valor notável, nem pela sua constância nem pela correlação com os resultados do teste. Isso vem justamente demonstrar que esse critério pode ser usado mais como ponto de referência do que como denominador comum.

d) *Julgamento dos professores* – O julgamento dos professores sobre a inteligência dos seus alunos tem também sido usado como critério para validação de testes, na suposição de que esses julgamentos mereçam confiança. Tal não é o nosso parecer. Em geral, os professores conhecem a inteligência de *alguns* alunos. Na maio-

ria dos casos, porém, a sobreestimam. E, na mesma série, os julgamentos entre os diversos professores divergem muito. Para o de Geografia, mais inteligentes poderão ser aqueles que melhor souberem desenhar mapas; para o de Português, poderão ser os mais imaginosos... Há assim uma infinidade de classificações, cada uma dependendo do critério subjetivo do professor. O exame dos resultados das experiências levadas a efeito não nos autoriza a levar em consideração este critério.

e) *Rendimento escolar* – Como critério para validação dos testes de inteligência, o rendimento escolar tem sido muitas vezes empregado. Este critério está baseado na suposição de que os mais inteligentes são aqueles que obtêm os melhores resultados, e os menos inteligentes são aqueles que apresentam baixos resultados no aproveitamento escolar. Várias objeções poderão desde logo ser levantadas. Merecerão fé as notas atribuídas pelos professores? Não. As notas atribuídas pelos professores, desde que para tal se utilizem de provas clássicas, não são dignas de confiança. São numerosas e altamente probantes as verificações a esse respeito.¹⁷

Se examinarmos as pesquisas de Symonds, Jordan e Wilson em relação ao emprego desse critério, citadas por Pintner, verificaremos que ele não merece confiança.

Quando, em vez de provas clássicas, os professores empregam provas objetivas, o critério passa a ser mais digno de merecer confiança. De fato, o coeficiente de correlação entre os resultados de provas objetivas e testes de inteligência é alto. Pintner nos dá os resultados de 14 coeficientes de correlação calculados entre aproveitamento escolar, aferido pelo julgamento do professor e provas clássicas, e testes de inteligência. Deles, apenas um é superior a 50. O mesmo especialista nos dá os resultados de 15 coeficientes de correlação calculados com os resultados de provas objetivas e de testes de inteligência. Deles, apenas três estão abaixo de 50. Mas, mesmo que se fundamente em provas objetivas, este critério deve ser de uso limitado. Não se pode usar uma prova objetiva como critério único para validação de testes de inteligência. Ademais, esses dois tipos de provas verificam coisas diversas, não se podendo concluir de uma pelos resultados da outra.

f) *Provas já validadas* – Este critério é de grande emprego na validação de tes-

tes de inteligência. Para efeitos práticos, dividiremos em duas partes: teste Binet-Simon (BS) e qualquer outro teste de inteligência já validado.

I) Binet-Simon – O teste BS é muito empregado como critério, e principalmente se estivermos convencidos de que a BS é a melhor medida da inteligência. Nesse caso, o coeficiente de validade deve ser superior a 70.

II) Outro teste – Outro teste de inteligência poderá ser empregado como critério, desde que mereça confiança.

Julgamos também de boa técnica o emprego simultâneo de vários critérios, porque isso nos habilitará a chegar a uma determinação mais segura da validade do teste.

Técnicas de validação¹⁸

a) *Correlação bisserial* – É um método que se aplica a dados em que uma variável é quantitativa e contínua e a outra é apresentada em classificação dicotômica. Assim, aplicamos essa técnica para calcular a correlação entre os resultados do critério e o acerto ou erro nas questões de um teste. Os resultados do critério dão uma variável contínua; as respostas a uma questão constituem a segunda variável: *certo ou errado*.

A fórmula é a seguinte:

$$r_b = \frac{(M_c - M_e)Pq}{D.P. \times Z}$$

M_c = média do resultado do critério do grupo que acertou a resposta.

M_e = média do resultado do critério do grupo que errou a resposta.

D.P. = desvio-padrão de todos os resultados do critério.

p = porcentagem dos que acertaram a resposta.

q = 1 – p

Z = ordenada da curva normal, sem a consideração dos q.

Esta técnica tem a desvantagem de ser muito demorada quando tivermos um número de observações muito elevado.

b) *Técnica de W. McCall* – Esta técnica foi a empregada por McCall para validação das questões de sua “*Multi-mental Scale*”. Como se verifica, é para validação dos testes de múltipla escolha, pois em

¹⁷ As pesquisas de Starch, Elliot e outros, na América, demonstram, de maneira impressionante, a inexactidão e a variabilidade das notas atribuídas pelos professores. Essas pesquisas cobriram principalmente as matérias do curso secundário, como Matemática, Inglês, História (cf. Starch. *Educational Measurements*. New York: Macmillan, 1918). A esse respeito foram também levados a efeito trabalhos dessa natureza por E. Siqueira, em São Paulo, e Lourenço Filho, no Rio.

¹⁸ Para estudo das técnicas de validação, ver na bibliografia Symonds; Long e Sandiford; Barthelme; Ruch; e Smith.

sua escala todas as questões são de múltipla escolha. Essa técnica está baseada na hipótese de que a questão mais válida é aquela que divide os candidatos de acordo com os resultados do critério, em dois grupos nitidamente homogêneos. Deve-se notar que essa técnica é defeituosa, pela razão de não aceitar a predeterminação da resposta, entre as três, quatro, ou cinco possíveis.

A fórmula é a seguinte, de acordo com H. M. Barthelmiss:

$$V = \frac{\sum [Fx (Y'x - Y')]}{N}$$

Y' é a média dos resultados do critério do grupo total;

$Y'x$ é o desvio-padrão em relação à média do resultado do critério com referência à resposta própria do grupo;

Fx é a frequência dessa resposta particular;

N é o número total de alunos.

Segundo Long e Sandiford, a fórmula de McCall é absurda, pois leva a valores negativos, em virtude de não ser possível a operação indicada pelo fator $Y'x - Y'$. Considerando tal defeito, os autores acima sugeriram o seguinte: modificar aquele fator apenas por $Y'x$, que será o desvio, sem atenção ao sinal, do resultado do critério de um grupo de resposta própria ou característica, em relação à média do resultado do critério de todo o grupo.

Conforme se disse antes, a técnica de McCall é para testes de múltipla escolha. Long e Sandiford adaptaram-na para outros tipos de testes:

$$V = \frac{f_2 (M_2 - M) + f_1 (M - M_1)}{N \times D.P.}$$

M_2 = média do resultado critério do grupo que acertou

M_1 = idem, idem, que errou

M = média do resultado critério de todo o grupo

f_2 = frequência dos que responderam acertadamente

f_1 = idem, idem, erradamente

$D.P.$ = desvio-padrão dos resultados do critério

c) *Técnica de Vincent* – Em 1924, Leona Vincent estabeleceu uma técnica

para validação das questões de um teste, consistindo na comparação de dois grupos, por meio da medida de superposição dos resultados respectivos. O valor de validade de uma questão é a porcentagem daqueles que erram a questão e que tenham mais altos resultados critérios do que o resultado critério mediano daqueles que acertam a mesma questão. Quanto menor a superposição, maior será o grau de validade da questão. Long e Sandiford demonstraram que essa técnica leva muitas vezes a resultados absolutamente inexatos, embora tenha ela a vantagem da facilidade de cálculo.

d) *Técnica corrigida de Vincent* – Não se trata, na verdade, de uma técnica original, mas de uma adaptação da técnica anterior. No presente caso, o valor de validade é a porcentagem daqueles que acertam a resposta e que tenham resultados mais baixos do que o resultado critério mediano daqueles que erram a mesma resposta. A mesma crítica feita por Long e Sandiford à técnica anterior aplica-se igualmente neste caso.

Barthelmiss, já referida, propôs o emprego simultâneo dessas duas técnicas para validação das questões, calculando-se a média dos dois valores de validade encontrados.

e) *Técnica de Long-Bliss* – Essa técnica foi idealizada por dois discípulos de McCall, Long e Bliss, num esforço para eliminar os defeitos da técnica de seu mestre.

A fórmula é a seguinte:

$$C. L. B. = \frac{(m_1 - m_2) f_1 f_2 + (m_1 - m_3) f_1 f_3 + \dots + (m_{n-1} - m_a) f_{n-1} f_n}{D.P. \times N^2}$$

Sendo m_1, m_2, m_3, \dots, m as médias dos resultados critérios, em ordem de grandeza do mais alto para o mais baixo, das várias respostas da questão; f_1, f_2, f_3 as frequências das respectivas respostas; DP o desvio-padrão de todos resultados do critério em questão e N , o número de resultados do critério.

Essa fórmula se aplica apenas aos testes de múltipla escolha. Quando houver erro ou acerto, a fórmula passará a ser

$$V = \frac{(M_2 - M_1) f_2 f_1}{D.P. \times N^2}$$

f) *Técnica de Clark* – A técnica de Clark foi proposta para validar testes de conhecimentos em psicologia. No entanto, ela pode ser empregada para validar questões de testes de inteligência:

$$V = \frac{P - D}{1 - D}$$

D = proporção dos que erram a resposta

P = proporção dos indivíduos que erram, no grupo critério

g) *Técnica de Long* – Esta técnica foi publicada em 1934, e é muito semelhante à de Vincent em seus fundamentos, eliminando, no entanto, defeitos desta.

$$V = 1 - \frac{2 \Sigma \text{acertos sob erros}}{N_a \times N_e}$$

Esta técnica, como se vê, é de fácil aplicação. E seus resultados satisfazem perfeitamente o objetivo.

Muitas outras técnicas existem para validação das questões de um teste de inteligência, tais como a de Henry, Cook, Symonds e Kelley. Contam-se por 22 técnicas. Julgamos, porém, que as apresentadas são as que se aplicam mais adequadamente aos testes coletivos de inteligência.

Formas equivalentes

Depois do estudo preliminar da validação das questões do teste, podemos verificar a possibilidade de organização de *formas equivalentes* para o instrumento em questão. Muito se tem discutido sobre a verdadeira significação de forma equivalente. Por vezes, apela-se exageradamente para sua organização. Autores há que julgam que um teste deve ter, pelo menos, três formas equivalentes para que possa ser considerado bom. Julgamos que bastem duas, nos testes coletivos de inteligência.

Organizamos as formas equivalentes do seguinte modo: 1) depois de terminado o trabalho inicial de validação das questões, serão retiradas ou substituídas as que apresentarem baixa validade; 2) as questões restantes deverão ser distribuídas em ordem de dificuldade crescente; 3) constituir-se-ão, então, duas formas-teste do seguinte modo (Ruch e Stoddard):

Forma A	Forma B
1	2
4	3
5	6
8	7
9	10
12	11
13	14
	etc.

Depois desse trabalho, reaplicaremos o teste, nas duas formas. Verificamos se as diferenças entre as duas distribuições não são significativas. Neste caso, as duas formas podem ser chamadas de equivalentes. Devemos ter cuidado neste passo da organização porque, em caso contrário, o treino na resolução da *Forma A* poderá influir nos resultados da *Forma B*. Para evitar possibilidade dessa causa de erro, devemos dividir o grupo em dois subgrupos semelhantes. Ao subgrupo A daremos primeiro a *Forma A*, e a seguir a B. Ao subgrupo B, *Forma B* e, depois, a *Forma A*. Atenuaremos, desse modo, a possível influência do treino. E os resultados de uma forma poderão ser comparados aos da outra.

Tempo, sua fixação

O problema da fixação do *tempo-limite* nos testes de inteligência é ainda um problema em aberto. E, sem dúvida, muito trabalharão os especialistas antes do acordo geral. Para uns, a fixação do tempo-limite é fonte de injustiças com relação aos indivíduos vagarosos, não obstante capazes. Não há o que negar a esse res-



peito. Contornaremos essa dificuldade se levarmos a fixação do tempo-limite, quando cerca de 90% ou 95% tiverem tentado todas as questões (Ruch e Stoddard). W. Lippmann, citado por esses especialistas, julga que mesmo os menos capazes obterão resultados superiores desde que tenham tempo suficiente. A experiência tem demonstrado que mesmo com tempo suficiente os menos capazes não apresentam resultados muito superiores aos que dariam sem o mesmo limite de tempo. Sugerimos uma solução para fixação do tempo-limite. Trata-se de uma adaptação de uma proposta de Ruch e Stoddard:

a) separam-se os indivíduos em dois grupos, A e B.

b) o grupo A começará o trabalho pelo início do teste; e o grupo B pelas questões do fim;

c) a cada grupo distribuem-se lápis de diversas cores: preta, azul, vermelha, etc.

d) dado o sinal de início do trabalho, os grupos começarão a trabalhar com um ou dois lápis; dez minutos depois, todos mudarão o lápis; decorridos mais cinco minutos, novo lápis, e assim sucessivamente. Desse modo poderemos ter o resultado de cada indivíduo na base de 10, 15, 20, 25 minutos, e bem assim o resultado de cada grupo. E isso nos permitirá o estudo-velocidade dentro de cada grupo, o que facilitará a fixação do tempo-limite para o teste. Por tempo-limite entendemos o tempo máximo para resolução de um teste. E esse tempo deve ser o necessário para que uma porcentagem entre 70% e 80% tentem todas as questões do teste.

Correção das questões

O problema da correção das questões tem grande importância para a coerência do instrumento. A questão se apresenta da seguinte forma – como devemos penalizar? A correção, em alguns testes, deve ser feita do seguinte modo:

Sejam:

- N – Número de questões do teste
- C – Resultado do critério
- R_c – Respostas certas
- R_e – Respostas erradas
- R – Resultado final

$$R = R_c + KR_e \quad (a)$$

em que K é o peso aos erros e tem sinal negativo. Assim,

$$N = R_c + R_e$$

$$R_e = N - R_c$$

substituindo R_e em (a) temos:

$$R = R_c + K(N - R_c)$$

$$R = R_c(1 - K) + KN$$

Mas KN é uma constante e, desse modo, o coeficiente de correlação não será alterado se adicionarmos uma constante a uma das variáveis, e assim

$$r_{CR} = r_C [R_c(1 - K) + KN] = r_C [R_c(1 - K)]$$

Mas $1 - K$ é também uma constante e uma vez que a correlação não é alterada multiplicando-se uma das variáveis por uma constante, teremos

$$r_{CR} = r_C [R_c(1 - K)] = r_{CR_c}$$

Isso significa que a correlação entre o resultado critério e o resultado R é o mesmo que entre C e R_c ; portanto, R deve ser R_c .

Quando se tratar de testes de múltipla escolha, a correção deverá mudar.

Seja N o número de pontos em um teste de múltipla escolha, e t, o número total de questões tentadas. Representará (t - N) o número de questões respondidas ao acaso; n, o número de alternativas em cada questão; $\frac{(t - N)}{n}$ será a média de questões respondidas corretamente ao acaso; C, as respostas certas; e E, as erradas.

Então,

$$C = N + \frac{t - N}{n}$$

$$E = t - \left[N + \frac{t - N}{n} \right]$$

mas, $t = C + E$,

donde

$$E = E + C - \left[N + \frac{C + E - N}{n} \right]$$

$$nC - nN - C - E + N = 0$$

$$C(n - 1) - E = N(n - 1)$$

$$N = C - \frac{E}{n - 1}$$

Dificuldades das questões

A verificação da dificuldade das questões não é indiferente ao trabalho de validação do teste e da procura de sua fidedignidade. Pelo contrário, são simultâneos. É erro freqüente dos organizadores classificar as questões em médias, fáceis e difíceis. Essa classificação só poderá *decorrer de verificação experimental*. Segundo Monroe e Engelhart, Thurstone julga que uma questão tem valor discriminativo quando for respondida por uma porcentagem compreendida entre 30% e 70% dos indivíduos. Symonds julga que a melhor questão é aquela que apresentar 50% de acertos.

Validade e extensão do teste

A validade de um teste aumentará, se a esse teste acrescentarmos novas questões, que procurem diagnosticar o mesmo atributo? Por outras palavras, se a validade de um teste não se apresentar como satisfatória, ela melhorará no caso de alongarmos a extensão do teste, desde que as questões acrescidas sejam do mesmo teor que as já existentes?

Vimos que podemos elevar a fidedignidade de um teste aumentando a sua extensão. Do mesmo modo aumentará a validade do teste. O efeito sobre a validade acrescentando mais questões ao teste pode ser calculado pela seguinte fórmula:

$$r_{cnx} = \frac{r_{cx}}{\sqrt{\frac{1 - r_{xx}}{n} + r_{xx}}}$$

em que r_{cx} é o coeficiente de validade; r_{xx} é a fidedignidade do mesmo teste; e n , o número de vezes de que ele foi aumentado.

Muitas vezes, desejamos saber da *validade virtual* de um teste. Isto é, o limite para que tenderá a validade, no caso de aumentarmos o teste indefinidamente, ou aplicarmos um número infinito de formas equivalentes. Bastará que, na fórmula acima, façamos n tender para o infinito, e, então, teremos:

$$r_{(xx)c} = \frac{r_{cx}}{\sqrt{r_{xx}}}$$

Conclusões

Com o presente trabalho não podemos ter a pretensão de haver esgotado os pro-

blemas levantados, na teoria e na prática, com relação à *fidedignidade* e à *validade* dos testes coletivos de inteligência.

No geral, essas importantes questões têm sido discutidas para as provas objetivas ou testes. Mas é evidente que problemas particulares existem para modalidades especiais de certas provas, com objetivos também específicos. E, dentre elas, não há dúvida que a de maior importância prática, pelo vulto de suas aplicações, é a dos testes coletivos de inteligência, o que justifica a escolha do assunto desta monografia.

Da bibliografia variada e abundante, sobre a matéria e de que damos aqui apenas um resumo, bem como dos ensaios e experiências do autor, obtivemos as seguintes conclusões:

a) o problema geral da aferição dos testes não é independente da questão de sua validade e fidedignidade;

b) já do ponto de vista teórico, já do ponto de vista da prática, as questões de validade e de fidedignidade também não se separam de modo completo;

c) a fidedignidade, ou coerência interna, consiste na qualidade que um teste pode ter de medir em cada uma de suas partes o que outra parte equivalente também mede;

d) essa equivalência pode não depender da forma de apresentação das questões, de sua posição relativa e da extensão de cada uma das partes do próprio teste, sendo certo, porém, que esses fatores devem ser apreciados na composição dos ensaios preliminares;

e) a validade, ou coerência externa, consiste na eficiência prática com que um teste realmente meça o atributo para cuja apreciação esteja preparado;

f) a avaliação do grau dessa eficiência dependerá, antes de tudo, da autenticidade de um critério; e a perfeição dessa avaliação, do emprego hábil de uma fórmula de correlação;

g) os processos de verificação estatística permitem, desde que convenientemente aplicados, exprimir por índices numéricos o grau de confiança que podemos atribuir a um teste coletivo de inteligência, verificando-se, porém, e de modo especial, quanto aos problemas de validação, que a interpretação desses índices não deve resultar simplesmente da aplicação automática de fórmulas;

h) a aferição geral de um teste e, em particular, de um teste coletivo de inteligência dependerá, portanto, não só de um tratamento quantitativo de amostras representativas de um universo, mas também da acuidade com que o especialista atenda à variedade e à complexidade dos problemas que a questão apresenta.

Referências bibliográficas

- L'ANNÉE psychologique, v. 35, 1934.
- BALLARD, P. B. *Mental tests*. Londres : Hodder and Stoughton, 1920.
- _____. *Group tests of intelligence*. Londres : Hodder and Stoughton, 1922.
- BARTHELMESS, H. M. *The validity of intelligence test elements*. New York : Columbia University, 1931.
- BINGHAM, W. V. D. *Aptitudes and aptitude testing*. New York : Harper and Brothers, 1937.
- BOYTON, P. L. *Intelligence : its manifestations and measurement*. New York : Appleton, 1933.
- BROWN, W., THOMSON, G. H. *The essentials of mental measurements*. 3. ed. Cambridge University, 1925.
- CHAPMAN, J. C., DALE, A. B. Further criterion of the selection of mental test elements. *The Journal of Educational Psychology*, n. 5, p. 267-276, 1922.
- CLAPARÈDE, Edouard. *La genèse de l'hypothèse*. Genève : Kundig, 1934.
- _____. *La educación funcional*. Tradução de M. Rodrigo. Bilbao : Espasa-Calpe, 1932.
- COLVIN, S. Principles underlying the construction and use of intelligence tests. In: NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. *21th yearbook*. Bloomington, 1923.
- EDGERTON, H. A., TOOPS, H. A. A table for predicting the validity and reliability coefficients of test when lengthened. *Journal of Educational Research*, n. 3, p. 225-234, 1928.
- FESSARD, A. Precision et cohérence dans les examens par tests. *L'Année Psychologique*, n. 28, 1927.
- FREEMAN, F. N. *Mental Tests : their history, principles and applications*. New York : Houghton Mifflin, 1926.
- _____. The individual in school : special abilities and their measurements. In: MURCHISON, Carl A. (Ed.). *Foundations of Experimental Psychology*. Worcester : Clark University, 1929.
- FRÖBES, Joseph. *Tratado de Psicologia Experimental*. Tradução de José A. Menchaca. 2. ed. Madrid : [Huelves y Compañía], 1933.
- FRYER, D., HENRY, E. *An Outline of General Psychology*. New York : Barnes and Nobles, 1936.

- GARRETT, H. E. *Statistics in Psychology and Education*. 2. ed. New York : Longmans, Green, 1937.
- GARRETT, H. E, SCHNECK, M. R. *Psychological tests, methods and results*. New York : Harper and Brothers, 1933.
- HULL, C. L. *Aptitude testing*. New York : World Book, 1928.
- JORDAN, R. C. An empirical study of the reliability coefficient. *The Journal of Educational Psychology*, n. 4, p. 307-311, 1935.
- KELLEY, T. L. *Interpretation of educational measurements*. New York : World Book, 1927.
- KELLEY, T. L, SHEN, E. The statistical treatment of certain typical problems. In: MURCHISON, Carl A. (Ed.). *Foundations of Experimental Psychology*. Worcester : Clark University, 1929.
- LEVINE, A. J., MARKS, L. *Testing intelligence and achievement*. New York : Macmillan, 1928.
- LINCOLN, Edward, WORKMAN, L. L. *Testing of test results*. New York : Macmillan, 1935.
- LONG, J. A., SANDIFORD, P. *The validation of test items*. Toronto : University of Toronto Press, 1935.
- LOURENÇO FILHO. *Testes ABC*. 2. ed. São Paulo : Melhoramentos, 1937.
- McCALL, W. A. *How to measure in education*. New York : Macmillan, 1922.
- _____. *How to experiment in education*. New York : Macmillan, 1923.
- MELLI, R. *Recherches sur les formes d'intelligence*. Genève : Kundig, 1930.
- MONROE, W. S. *An introduction to the theory of educational measurements*. New York : Houghton Mifflin, 1923.
- MONROE, W. S, ENGELHART, M. D. *The scientific study of educational problems*. New York : Macmillan, 1936.
- ODOROFF, M. E. A correlational method applicable to the study of the time factor in intelligence tests. *The Journal of Educational Psychology*, n. 4, p. 307-311, 1935.
- OTIS, A. I. *Statistical method in educational measurement*. New York : World Book, 1925.
- PENNA, J. B. D. Iniciação ao estudo da medida da inteligência. *Revista de Educação*, São Paulo, n. 5, p. 7-85, 1934.
- PETERSON, J. *Early conceptions and tests of intelligence*. New York : World Book, 1925.
- PIÉRON, H. Le problème de l'intelligence. *Scientia*, v. 12, n. 1, 1927.
- _____. *Le développement mental et l'intelligence*. Paris : Alcan, 1929.
- PIÉRON, H., FESSARD, A. La notion de validité. *L'Année Psychologique*, n. 31, 1930.
- PINTNER, R. The individual in school: general ability. In: MURCHISON, Carl A. (Ed.). *Foundations of Experimental Psychology*. Worcester : Clark University, 1929.
- _____. *Intelligence testing : methods and results*. New York : Henry Holt, 1932.
- REY, A. *Réflexions sur le problème du diagnostic mental*. Genève: Université de Genève, 1935.
- RUCH, G. M. *Objective or new type examination*. New York : Scott, Foresman, 1929.

- RUCH, G. M., STODDARD, G. D. *Tests and measurements in high-school instruction*. New York : World Book, 1927.
- RUGG, H. Statistical methods applied to educational testing. In: NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. *21th yearbook*. Bloomington, 1923.
- SKAGGS, E. R. *An elementary textbook of mental measurements*. Michigan : G. Wahr, 1923.
- _____. Some critical comments on certain prevailing concepts and methods used in mental testing. *The Journal of Applied Psychology*, n. 6, p. 503-508, 1927.
- SMITH, C. E. *The construction and validation of a group test of intelligence using the Spearman technique*. Toronto University, 1935.
- SMITH, M. *The relationship between item validity and test validity*. New York : Columbia University, 1934.
- SPEARMAN, C. *The nature of "intelligence" and the principles of cognition*. 2. ed. New York : Macmillan, 1927.
- _____. *The abilities of man : their nature and measurements*. New York : Macmillan, 1927.
- STERN, W. *The psychological methods of testing intelligence*. Tradução de G. M. Whipple. New York : Warwick and York, 1914.
- SWINEFORD, F. Biserial r versus Pearson as measures of test : item validity. *The Journal of Educational Psychology*, n. 6, p. 471-472, 1936.
- SYMONDS, P. M. *Measurements in secondary education*. New York : Macmillan, 1934.
- _____. Choice of items for a test on the basis of difficulty. *The Journal of Educational Psychology*, n. 7, p. 481-493, 1929.
- THORNDIKE, Edward L. *An introduction to the theory of mental and social measurements*. 2. ed. New York : Columbia University, 1922.
- _____. *The measurement of intelligence*. New York : Columbia University, 1926.
- THURSTONE, L. L. *The reliability and validity of tests*. Ann Arbor : Ed. Bros, 1937.
- WEST, P. V. The significance of weighted scores. *The Journal of Educational Psychology*, n. 5, p. 302-308, 1924.
- WILLOUGHBY, R. R. The concept of reliability. *Psychological Review*, n. 2, p. 153-165, 1935.
- YERKES. R. M. (Ed.). *Memoirs of the National Academy of Sciences*. Washington : Government Printing Office, 1921. v. 15.
- YOAKUM, C., YERKES, R. M. *Army Mental Tests*. New York : Henry Holt, 1923.

Murilo Braga (1912-1952). Sucedeu a Lourenço Filho na direção do Inep, à frente do qual atuou de 1946 a 1952. Sua gestão concentrou-se em dois setores: desenvolvimento de um plano destinado a expandir a rede primária e normal e cursos de aperfeiçoamento para professores do magistério primário.

Abstract

The tests are classified by its objectives and application modalities. The first results on collective intelligence tests were published in 1913 and since then they have been strongly attacked. However, the tests play an important role in school administration and organization. The coherency in a measurement instrument is verified by the level of congruity shown between internal reports. Coefficient correlation is applied to verify the practical reliability and authenticity as well as to verify its coherency in consecutive applications. The statistical verification procedures allow the numerical reports to expose the level of assurance attributed to the tests.

Key-Words: intelligence test; validity; reliability.

Gastos públicos com a educação básica

Jorge Abrahão de Castro

Palavras-Chave: gasto social; gasto com educação; educação básica

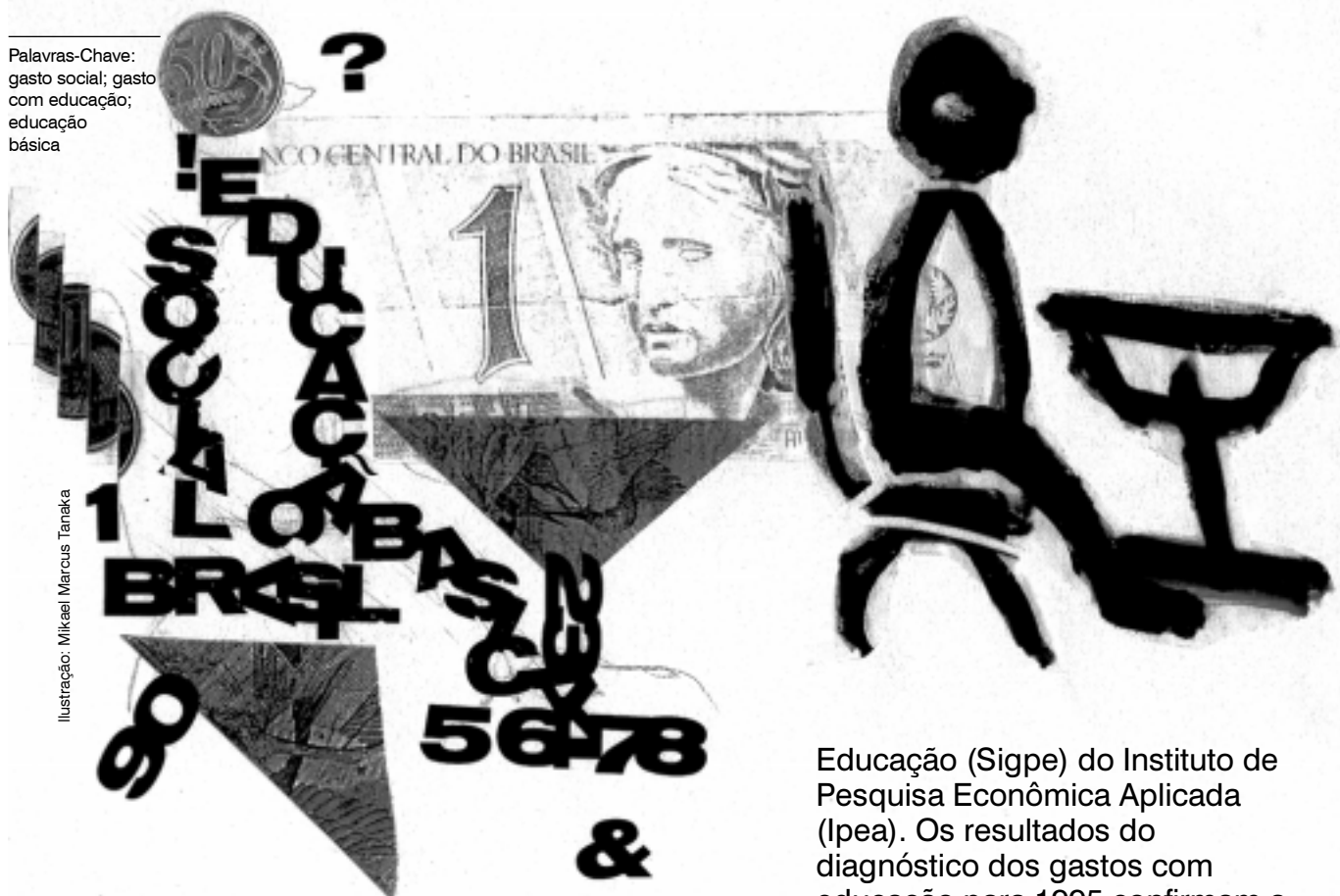


Ilustração: Mikael Marcus Tanaka

Mostra, a partir de indicadores financeiros, a dimensão e a estrutura dos gastos públicos realizados na área de educação básica, tomando como base os dados do ano de 1995 das três esferas da federação, provenientes do Sistema de Informações sobre os Gastos Públicos da Área de

Educação (Sigpe) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Os resultados do diagnóstico dos gastos com educação para 1995 confirmam a importância da educação básica na área, corroborando sua posição de pilar da educação pública brasileira. Confirmam também que os Estados e municípios são as instâncias federadas que mais se ocupam com a educação básica, respondendo pela grande maioria dos gastos realizados e comprometendo parcela razoável de seus recursos.

Introdução

Avaliar os gastos públicos aplicados na educação dos brasileiros é de grande importância para a formulação e implementação das políticas educacionais, uma vez que os recursos públicos, ao propiciarem as principais condições materiais para viabilizar as políticas, podem representar um limite e obstáculo intransponível ao atendimento das demandas educacionais, em quantidade e qualidade.

As informações mais recentes mostram que o Brasil investe uma quantia substancial em educação, cerca de 4,2% do Produto Interno Bruto (PIB), em 1995 (cf. Castro, Fernandes, 1999). A avaliação deste investimento pode ser realizada de diversas formas, pode-se recorrer a comparações no decorrer do tempo ou realizar comparações entre níveis de educação, regiões, esferas de governo e entre países. Um dos tipos de medidas mais importantes e que é adotado na maioria dos países é o que se pretende apresentar a seguir: medidas relacionadas com os recursos públicos gastos na educação e sua importância em relação às demais despesas governamentais, em relação ao PIB e nos níveis de educação, o gasto médio por aluno (matrícula) envolvido em cada nível, assim como o detalhamento das esferas institucionais envolvidas no controle dos gastos realizados.

Este trabalho centra-se no estudo dos gastos da educação básica, por esta constituir uma das questões mais importantes a serem enfrentadas por uma política responsável de educação. Neste sentido, antes de iniciar-se o estudo, é importante esclarecer o que se denomina educação básica. No começo dos anos 80, era corrente atribuir-se a denominação educação básica àquela que compreendia o espaço educativo formal e não-formal, centrado no ensino fundamental e em torno dele, incluindo a educação pré-escolar, o ensino supletivo, o ensino médio e as ações de assistência ao educando. Compreendendo as seguintes ações educacionais: educação pré-escolar, ensino fundamental (regular e supletivo), alfabetização e valorização do profissional de educação.

Está-se adotando um conceito mais restrito, tratando-se apenas dos gastos relativos apenas do ensino de 0 a 6 anos, ensino fundamental e ensino médio regular. Portanto, não se está utilizando o conceito amplo de educação básica, que inclui: modalidades

formais e informais; ações educativas com ou sem grau de escolaridade incluindo, também, as ações de assistência ao educando. Não se identifica a educação básica com escolaridade obrigatória. Embora os dois conceitos estejam bem próximos, na prática, o primeiro é bem mais amplo, tanto em tempo de duração quanto em conteúdo ou modalidades sobre os quais a educação básica pode apresentar-se.

É importante distinguir o conceito de educação básica utilizado e o de necessidade em educação ou mínimo educacional que deve ser assegurado a toda a população. Na literatura internacional, esses conceitos estão estritamente vinculados e refletem o enfoque que atribui uma importância significativa à educação para a redução das desigualdades sociais e regionais e para a eliminação da extrema pobreza. Na concepção, a educação básica é mais ampla que os mínimos educacionais, correspondendo mais a um objetivo desejável a médio e longo prazo e dificilmente viável a curto prazo.

Por último, é importante considerar que o conceito de educação básica pode ter conteúdos diferenciados, em função da clientela a ser atendida, segundo características socioeconômicas, localização e regionalização. Também a duração da educação pode variar, correspondendo, em distintas situações, a diferentes números de anos de escolaridade.

Portanto, este trabalho mostrará, a partir dos indicadores, a dimensão e a estrutura dos gastos públicos realizados na área de educação básica, pelas três esferas de governo, tomando como base os dados do ano de 1995 das três esferas da Federação provenientes do Sistema de Informações sobre os Gastos Públicos da Área de Educação (Sigpe) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que é formado por um conjunto de bases de dados que permitem a elaboração de uma série de indicadores sobre os gastos públicos na área de educação.¹

Gastos públicos com educação básica e na área social, pelas três esferas de governo

A magnitude do gasto com educação básica em percentagem do gasto público, na área social, é um forte indicador da

¹ Este sistema possibilita o acompanhamento, dimensionamento e análise dos gastos públicos realizados na área de Educação, utilizando parte das informações que vem sendo trabalhada e desenvolvida pelo Ipea para as diversas áreas de política social desenvolvida pelas três esferas de governo.

importância relativa atribuída à área diante das demais políticas sociais brasileiras. Este indicador é também afetado pelo total de gastos públicos direcionados na defesa dos benefícios sociais.

No caso da educação, o gasto público efetuado pelas três esferas de governo, em 1995, no conceito de origem dos recursos,² foi de R\$ 27 milhões e 190 mil (Tabela 1). Esse valor corresponde a 20,1% do esforço de gasto na área social. A distribuição intergovernamental dos gastos é correspondente à divisão prevista na vinculação dos recursos tributários destinados à educação, revelando o caráter descentralizado das ações educacionais de responsabilidade pública, uma vez que os grandes responsáveis pela área são os Estados e municípios, que, em conjunto, responderam por 75,2% dos gastos; isto significa que esses governos destinaram aproximadamente 32,3% de seus gastos sociais à educação. No conjunto do esforço público destinado aos setores sociais, os gastos com a educação corresponderam a 40,4% dos gastos sociais dos Estados e a 32,9% dos municípios.

Enquanto isso, o governo federal se compromete com apenas 28% dos gastos da área de educação, o que representa apenas 8,4% de seus gastos sociais, incluídas neste montante as transferências negociadas (não-constitucionais) para Estados e municípios. Isto decorre do fato de que a Constituição brasileira atribui aos Estados e municípios a responsabilidade pela oferta da educação básica, cabendo ao governo federal apenas a função supletiva. Assim, a maior parte dos recursos aplicados pelo governo federal, na área da Educação, destina-se ao custeio das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Cefets.

Tendo como base o conceito restrito de educação básica, observa-se, na Ta-

bela 1, que os gastos realizados em 1995 foram de R\$ 20,1 bilhões, correspondendo à maioria dos gastos (74%) com educação e a cerca de 14,9% de todos os gastos sociais, demonstrando a importância que os diversos níveis de governo destinam ao desenvolvimento dessas ações diante das demais atividades envolvidas na área de educação. Quando se observa a participação por esfera de governo, percebe-se que esta importância se eleva ainda mais, para os Estados é de 87,4% e para os municípios chegou a 88,7%, já o governo federal gasta apenas 32% de seus recursos na educação básica.

Estes dados mostram que a solução dos problemas da educação básica depende principalmente da ação autônoma de Estados e municípios, não competindo ao governo federal atuar diretamente neste nível de ensino, tendo-lhe sido tradicionalmente atribuída a responsabilidade pelo ensino superior. Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC), em relação à educação básica, limita-se a ter uma função normativa, supletiva e redistributiva, no sentido de promover tanto a qualidade como a equidade dos serviços educacionais oferecidos à população.

Gastos por níveis, ações e esferas de governo, na área de educação

O panorama dos gastos na área de educação nos principais níveis, tipos de educação e ações desenvolvidas, por esferas de governo, é de grande importância, pois permite distinguir as responsabilidades das esferas de governo na oferta dos diversos níveis educacionais. A distribuição dos gastos é influenciada principalmente pelo número de estudantes envolvidos em cada nível ou ação de governo, que

² Para consolidação dos gastos sociais, nos três níveis de governo, considera-se os seguintes critérios: 1) *origem dos recursos* – identifica-se qual esfera de governo financiou o dispêndio, o que inclui as transferências negociadas de recursos para os outros níveis governamentais na esfera onde se originou o gasto; e 2) *responsabilidade pelo gasto* – foram registradas todas as despesas executadas por cada esfera, seja com recursos oriundos da própria esfera de governo, seja com recursos transferidos de outros níveis governamentais.

Tabela 1 – Gasto social nas áreas de educação e educação básica pelas três esferas de governo – 1995

Esferas de governo	Gasto Público			R\$ milhões		
	Social (a)	Educação (b)	Educação Básica (c)	(b/a)	(c/a)	(c/b)
Federal ¹	80.550	6.778	2.171	8,4	2,7	32,0
Estados	32.116	12.981	11.348	40,4	35,3	87,4
Municípios	22.619	7.431	6.590	32,9	29,1	88,7
Total	135.284	27.190	20.109	20,1	14,9	74,0

Fontes: Siafi/Sidor e IBGE/Decna.

¹ Inclui recursos do FGTS que não fazem parte dos registros do Balanço Geral da União.

Tabela 2 – Gastos públicos nos níveis e ações de educação por esfera de governo – 1995

Em R\$ Mil nominais.

Níveis e ações de educação	Federal		Estadual		Municipal		Total		(a/d)	(b/d)	(c/d)
	(a)	%	(b)	%	(c)	%	(d)	%			
Educação Básica	2.171.343	32,0	11.348.338	87,4	6.589.422	88,7	20.109.102	74,0	11	56	33
Educação da criança de 0 a 6 anos	39.827	0,6	555.546	4,3	1.833.244	24,7	2.428.617	8,9	2	23	75
Ensino Fundamental	1.549.268	22,9	8.880.467	68,4	4.381.081	59,0	14.810.816	54,5	10	60	30
Ensino Médio	582.248	8,6	1.912.325	14,7	375.096	5,0	2.869.669	10,6	20	67	13
Outros	4.606.244	68,0	1.633.347	12,6	842.132	11,3	7.081.724	26,0	65	23	12
Total	6.777.586	100,0	12.981.685	100,0	7.431.554	100,0	27.190.826	100,0	25	48	27

Fonte: Ipea/Disoc.

por outro lado é influenciado pela duração de cada nível.

Este indicador não deve ser interpretado como a medida dos recursos destinados à Educação, mas sim como uma medida da distribuição dos recursos entre os níveis, tipos e ações mais relevantes na área de educação. As diferenças dos gastos efetuados entre as esferas de governo, na distribuição dos gastos entre os níveis educacionais, refletem diferenças nas metas e estratégias concernentes às prioridades de cada nível na educação nacional do País, assim como refletem as disposições legais que determinam as funções de cada esfera de governo. No caso do Brasil, a responsabilidade pelo ensino público é assim dividida: a educação infantil cabe aos municípios; o ensino fundamental, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios; o ensino médio, aos Estados e ao Distrito Federal; a educação superior, à União e aos Estados.

Para efeito dos objetivos deste trabalho, apresenta-se na Tabela 2 o esforço público na área de educação, dividido segundo duas frentes de gastos: na educação básica e em outros níveis e ações educacionais. Para a educação básica, foram destinados 74% dos recursos da área, e os gastos ocorreram a partir de três níveis educacionais. O primeiro congrega aqueles programas com maior apoio e em que foram realizados os maiores gastos, que é o ensino fundamental, responsável por 54,5% dos gastos da área; em seguida, estão os programas do ensino médio, 10,6% dos gastos; e, por último, a educação da criança de 0 a 6 anos comandando uma parcela de gastos, que chegou a 8,9%.

O outro grupo congrega as ações relativas à educação superior, ao ensino suple-

tivo e à educação de jovens e adultos, educação física e desporto e à educação especial, além dos gastos relativos a ações que se relacionam indiretamente à educação, como a assistência ao educando e a manutenção das atividades administrativas, conjuntamente, essas ações somaram 26,0% dos gastos da área de educação.

A estruturação dos gastos também é um bom indicador de como se dividem as responsabilidades na área de educação entre os três níveis de governo. Assim, pode-se ver pela Tabela 2 que grande parte dos outros gastos (principalmente os com educação superior) é de responsabilidade da União, uma vez que seus gastos chegaram a 65% do que se consome neste subgrupo, seguido de longe pelos Estados com 23% (quase na sua totalidade, responsabilidade das Instituições de Ensino Superior paulistas e do Estado do Rio de Janeiro).

A realização dos gastos na educação básica é de forte responsabilidade dos Estados, 56%, seguidos pelos municípios, 33% e, por último, o governo federal com 11%. No ensino fundamental, observa-se que os Estados são majoritários na realização do gasto (60%), enquanto que os municípios respondem por uma parcela de 30%. A União teve participação de apenas 10%, que correspondeu à sua ação supletiva e colaborativa com as demais esferas, de acordo com as disposições legais brasileiras.

A mesma disposição legal é válida para o ensino médio, mas, neste caso, a União mantém um grupo de escolas técnicas e agrotécnicas³ de modo que sua participação nos gastos chegou a 20%. Os Estados ainda assim foram os responsá-

³ A rede federal de educação atende a 110 mil alunos e é formada por 43 Escolas Agrotécnicas localizadas em sua maioria na área rural, 19 Escolas Técnicas localizadas em grande parte nas capitais, que atendem aos setores industrial e de serviços, e 36 Unidades de Ensino Descentralizadas a elas subordinadas.

veis por aproximadamente 67% de todos os gastos do subgrupo; aos municípios coube a participação de apenas 13% e, em sua maioria, os gastos foram realizados por municípios do Estado de Minas Gerais.

Em consonância com a responsabilidade estabelecida pela Constituição de 1998 e que foi reafirmada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que atribuiu aos municípios a oferta da educação infantil, observa-se, na Tabela 2, que o subgrupo educação da criança de 0 a 6 anos (educação infantil) teve 75% de seus gastos realizados pelos municípios, sendo apenas 25% realizados pelos demais níveis governamentais.

Gasto médio por aluno na educação básica

O indicador do gasto médio por aluno procura medir a relação dos gastos efetuados com recursos públicos com a população que é atendida pelos sistemas de ensino; neste caso, deve-se tomar os gastos relativos aos estudantes matriculados nos principais níveis de ensino.⁴

Esta medida reflete não somente quanto da riqueza do País e de diferentes esferas de governo é destinado aos seus estudantes, em cada ano, mas também qual a ênfase, por nível educacional, que é dada em cada uma das esferas. Examinando-se esta medida em alguns anos, pode-se inferir a direção futura para a qual se move o interesse público na área de educação. Similarmente, pode ser usada para comparar os diferentes Estados, municípios e até mesmo os países, para mostrar a prioridade que cada um atribui à educação e reflete também as diferentes estruturas de custo associados com o sistema de educação nacional.

Para o caso brasileiro, Tabela 3, observa-se que o gasto médio por aluno⁵ começa no nível de educação de 0 a 6 anos no valor de R\$ 557,00, valor superior (21%) ao observado para os gastos do ensino fundamental, R\$ 460,00. No ensino médio, os gastos crescem chegando a R\$ 682,00, superior em 48,3% ao valor gasto com o nível fundamental.

Tabela 3 – Gasto médio por aluno nos principais níveis de ensino da área de educação – 1995

Em R\$1,00

Discriminação	Gasto médio por aluno
Educação da criança de 0 a 6 anos	557
Ensino Fundamental	460
Ensino Médio	682

Fonte: Ipea/Disoc.

Obs: Os gastos seguem o critério da origem dos recursos.

Para realização de comparações internacionais, torna-se necessário promover adaptações da metodologia do Ipea, por exemplo, para os conceitos utilizados pelas metodologias da Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), é preciso somar os subgrupos ensino fundamental, ensino médio, ensino supletivo e educação especial em um único título denominado ensino fundamental e médio, nas três esferas de governo.

Gasto médio por aluno, por níveis de educação e esferas de governo

Este indicador é de grande importância, uma vez que permite traçar o panorama dos gastos na área de educação, nos

Tabela 4 – Gasto médio por aluno, por níveis e esferas de governo – 1995

Em R\$ 1,00

Discriminação	Federal (a)	Estadual (b)	Municipal (c)	Total (d)	(a/d)	(b/d)	(c/d)
Educação da criança de 0 a 6 anos	-	513	568	557	-	0,92	1,02
Ensino Fundamental	-	502	418	460	-	1,09	0,91
Ensino Médio	4.495	522	1.297	682	6,59	0,76	1,90

Fonte: Ipea/Disoc.

Obs: Os gastos seguem o critério da origem dos recursos que identifica qual esfera de governo financia o dispêndio.

⁴ Uma forma de medir é a relação entre os gastos em Educação e o total da população brasileira residente, que revela que o gasto *per capita*, em 1995, foi de R\$ 168,69. Outra forma complementar de análise do gasto na área é sugerida por Fernandes et al. (1998b), que é a comparação dos gastos em Educação com o que se convencionou denominar de "população-alvo", ou seja, aquela parcela da população que se enquadra na faixa etária a ser beneficiada por programas governamentais relativos à área. Esse indicador mostra que o gasto *per capita* resultante para a área de Educação, em 1995, foi de R\$ 336,75.

⁵ Para efeito de construção do indicador, foram agregados, de forma relativa, os gastos correspondentes ao programa: manutenção das atividades administrativas, no valor de R\$ 6.053,80 milhões, em cada nível de ensino. Pretende-se, com isso, conseguir uma aproximação mais realista dos gastos efetuados por aluno/ano. Essa agregação foi realizada mediante uma *proxy* que tomou como variáveis o número de matrículas, o número de turmas e a quantidade de docentes, em cada nível de ensino, e para cada esfera de governo.

principais níveis e tipos de educação por esferas de governo. No caso deste artigo, como se está trabalhando apenas com a educação básica, considera-se apenas os níveis: educação de 0 a 6 anos; ensino fundamental; e ensino médio.

Os resultados apresentados na Tabela 4 revelam que o esforço de gasto do governo federal se concentrou no ensino médio, no qual foram gastos R\$ 4.495,00, valor bem superior ao realizado pelas demais esferas de governo, aproximadamente seis vezes o valor da média nacional.

Os Estados mantêm dispêndios em quase todos os níveis de ensino da educação básica. Os valores dos gastos médios por aluno se aproximam, mas as diferenças giram em torno de 2% a 4% apenas. Ou seja, em termos agregados, os governos estaduais gastam quase o mesmo valor *per capita* nos níveis de ensino: educação da criança de 0 a 6 anos, ensino fundamental e ensino médio, respectivamente R\$ 513,00, R\$ 502,00 e R\$ 522,00.

Os municípios mantêm uma estrutura de gasto um pouco mais diferenciada, em que os menores gastos médios por aluno estão relacionados com o ensino fundamental, com R\$ 418,00. O gasto com a educação da criança de 0 a 6 anos foi de R\$ 568,00, valor cerca de 20% superior aos do ensino fundamental e superior ao verificado nos Estados. Os gastos *per capita* com o ensino médio dos municípios são também de sinal trocado, gastando-se mais com o primeiro do que com o segundo, revelando assim a pouca vocação desta esfera de governo na manutenção desses dois níveis de educação.

Gasto médio por aluno e disparidades regionais

A medida dos gastos *per capita* por região, níveis de educação e esfera de governos permite que se determine a disparidade dos gastos no interior de cada país.⁶ Um indicador desta natureza mede o grau de desigualdade da variável gasto médio por aluno, determinada principalmente pelas diferenças regionais, ou seja, procura captar, em um país com elevada heterogeneidade estrutural, como é a realidade brasileira, à qual se destina o esforço regional no atendimento educacional.

Os resultados apresentados na Tabela 5, para todas as cinco grandes regiões brasileiras, mostram que é grande a disparidade existente entre as regiões, com o Sudeste se destacando como aquela em que os gastos médios por aluno são mais elevados, em todos os níveis de ensino. Em alguns casos, como na educação da criança de 0 a 6 anos – com gasto médio por aluno de R\$ 903,00 ao ano –, a diferença ultrapassou o triplo do valor gasto nas Regiões Norte e Nordeste. Para maiores detalhes, confira os dados por Estados e responsabilidade dos gastos nas tabelas do Anexo.

As Regiões Norte e Nordeste são aquelas onde se verificaram os piores indicadores no gasto médio por aluno, em todos os níveis de ensino, bastante inferior aos valores gastos pelos Estados da Região Sudeste e ainda bem inferior aos valores alocados pelas Regiões Sul e Centro-Oeste.

⁶ Um indicador de disparidade dos gastos, de acordo com Barro (1998), mede o grau de desigualdade em uma variável de gasto determinada entre as regiões e localidades do País. O primeiro indicador de disparidade publicado pela OCDE dizia respeito às diferenças inter-regionais no gasto por aluno de educação primária-secundária (OCDE, 1996a).

Tabela 5 – Gasto médio com aluno por unidade da Federação, Região e nível de educação – 1995

Regiões	Educação de 0 a 6 anos			Ensino Fundamental			Ensino Médio			
	Estado	Mun.	Total	Estado	Mun.	Total	Federal	Estado	Mun.	Total
Norte	356	226	285	350	209	302	5.479	347		499
Nordeste	410	239	276	357	211	278	4.079	367	584 ¹	502
Sudeste	706	1.017	953	581	696	608	4.881	580	1.084 ²	780
Sul	468	739	657	455	658	535	3.414	486	428 ³	591
Centro-Oeste	468	517	643	440	499	457	4.576	487	-	808
Total	513	568	557	502	418	460	4.495	522	767	682

Em R\$1,00

Fonte: Ipea/Disoc.

Obs: Os gastos seguem o critério da *origem dos recursos* que identifica qual esfera de governo financia o dispêndio.

Nota: 1) resultado apenas da Bahia; 2) somente São Paulo; 3) Estados do Paraná e Rio Grande do Sul; 4) apenas o Estado do Pará.

Além disso, a esfera municipal das Regiões Norte e Nordeste apresenta os piores índices; por exemplo, no ensino fundamental o gasto médio por aluno é a metade da média nacional. Espera-se que essa grande diferença possa ser corrigida a partir de 1998 com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (Fundef) (cf. Castro, 1998b).

Gasto médio por aluno e disparidade entre os estados

O gasto por aluno em cada Estado (envolvendo o conjunto do gasto do governo estadual e municipal) e níveis de educação e esfera de governos permite que se determine as disparidades dos gastos entre os Estados que compõem o País. Uma medida com estas características é de fundamental importância na determinação do grau de desigualdade da alocação média dos recursos públicos, determinada pelas diferenciações locais, ou seja, procura captar o esforço dos Estados e municípios no atendimento educacional de sua população. Está também relacionado com a capacidade de financiamento que cada um dos Estados possui, que é determinado pela estrutura de partilhas dos recursos tributários do País.

Para calcular esse indicador, foram construídas as

tabelas constantes do Anexo deste artigo, que mostram os gastos médios por aluno, em cada nível de educação, por região e Estado, diferenciando por esfera de governo responsável pelo gasto no interior do Estado. Os resultados da Tabela A1 (Anexo) mostram que, em 1995, os recursos públicos para suportar a educação da criança de 0 a 6 anos, na média nacional, ficaram em R\$ 557,00 por aluno/ano. No entanto, essa medida do gasto médio por aluno varia bastante entre os Estados do País, desde o mais baixo valor R\$ 191,00, no Maranhão, até R\$ 1.712,00, no Distrito Federal, ou R\$ 1.299,00, em São Paulo.

No interior de cada Estado, existe uma grande variação, entre o que cada governo (estadual ou municipal) responsável pelo sistema educacional gasta em termos médios; por exemplo, no Maranhão, os municípios gastaram em educação de 0 a 6 anos apenas R\$ 150,00 por aluno, valor bem inferior a R\$ 425,00 que o Estado gastou. Em geral, neste nível educacional, os municípios gastaram mais por aluno que os Estados, R\$ 568,00, enquanto os Estados gastaram R\$ 513,00.

No Ensino Fundamental, esses fatos voltam a se repetir; assim, enquanto a média nacional de gasto *per capita* ficou em R\$ 460,00, as variações entre os Estados foram enormes (Anexo, Tabela A2). O valor mais baixo foi de R\$ 216,00, do Pará, seguido de perto pelo Maranhão com R\$ 223,00 e pela Paraíba com R\$ 240,00. Por outro lado, no Distrito Federal, os gastos foram de R\$ 1.635,00 (este valor envolve a ajuda do governo federal), e em São Paulo, R\$ 63,00 (Gráfico 1).

No interior de cada Estado, também, há grande variação no gasto médio por aluno de cada sistema de ensino.

Estes resultados estão associados às responsabilidades legais das esferas de governo, à distribuição dos alunos pelas redes de ensino, assim como parte dessa variação entre os Estados deve-se às diferenças de custos do sistema (manutenção e salários dos profissionais da educação) em cada Estado e município. Além disso, depende da capacidade econômica do Estado; por exemplo, o PIB por aluno para o ano de 1995 do Maranhão foi de apenas R\$ 1.283,70, enquanto em São Paulo este valor foi de R\$ 6.820,30 e no Distrito Federal foi de R\$ 8.198,70 (cf. Fernandes et al., 1998b).



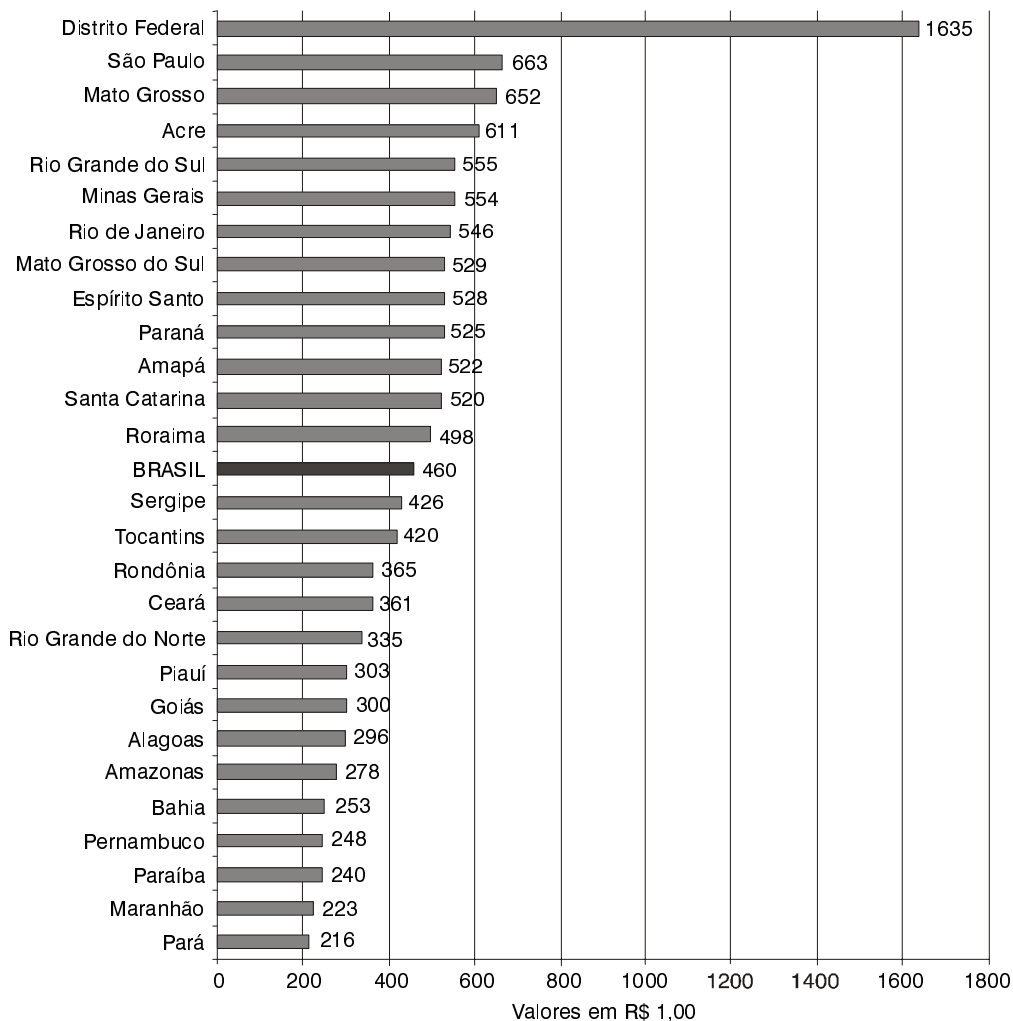


Gráfico 1 – Gasto médio por aluno para o ensino fundamental – 1995

Fonte: Ipea/Disoc.

Conclusões e perspectivas

Este trabalho apresentou certa quantidade de indicadores que representam um dos conjuntos de informações possíveis de serem elaborados a respeito do gasto público na área de Educação. O acréscimo de mais indicadores e a depuração dos que foram apresentados fazem parte das próximas etapas do trabalho, que deve contar com a participação de pesquisadores e técnicos das instituições interessadas no assunto.

Cabe lembrar que essas medidas não nos dão um quadro completo do financiamento e gasto com educação no País, uma vez que existe também um substancial investimento privado, realizado pelas empresas e pelas famílias, que faz parte das preocupações das principais agências de pesquisa da área.

No entanto, os indicadores educacionais selecionados servem, por exemplo, de referência à análise da natureza e do caráter do federalismo praticado na área de educação, identificando algumas tendências, limitações e possibilidades de gastos da área de educação. Com os resultados do diagnóstico dos gastos na área de educação para 1995, observou-se que:

a) a educação é bastante importante nos gastos sociais, reafirmando sua posição de constituir-se um dos pilares da proteção social brasileira;

b) a educação básica é muito importante na área de educação, confirmando sua posição de pilar da educação pública brasileira;

c) a distribuição intergovernamental dos gastos correspondentes às competências

específicas determinadas a cada esfera do poder público revela o caráter descentralizado das ações governamentais da área. Os Estados e municípios são as instâncias federadas que mais se ocupam com a educação básica, respondendo pela grande maioria dos gastos realizados e comprometendo parcela razoável de seus recursos;

d) o grande esforço de gasto público destinado ao ensino fundamental confirma a prioridade política conferida a esse nível de ensino; em seguida, há os gastos na educação superior, ensino médio e a educação da criança de 0 a 6 anos;

e) a distribuição de responsabilidades é bastante nítida, ficando os Estados responsáveis majoritariamente pelo ensino fundamental e médio e os municípios, pela educação infantil.

Este trabalho constitui apenas um primeiro passo, no sentido da sistematização de informações, para possibilitar o gerenciamento eficiente das atividades de operação dos serviços educacionais e o desenvolvimento das funções públicas de formulação, implementação e avaliação das políticas da área de educação, pelas diversas esferas de governo.

Referências bibliográficas

- BARRO, S. M. El desarrollo de indicadores financieros educacionales comparables a nivel internacional : la experiencia de la OCDE y sus implicaciones para el Mercosur. In: INDICADORES educacionais comparados en el Mercosur. Santiago, Ago. 1998.
- CANADIAN EDUCATION STATISTICS COUNCIL. *Education indicators in Canada*. Pan-Canadian Education Indicators Program. Toronto, 1996.
- CASTRO, J. A. Federalismo e gasto público em educação no Brasil. Brasília, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 192, p. 92-100, maio/ago. 1998a.
- _____. *O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (Fundef) e seu impacto no financiamento do Ensino Fundamental*. Brasília : Ipea, nov. 1998b. (Texto para Discussão, 604).
- CASTRO, J. A., FERNANDES, M. A. *Sistema de Informações sobre os Gastos Públicos na Área de Educação (Sigpe) – Diagnóstico dos gastos públicos na área de Educação – 1995*. Brasília : Ipea, set. 1999. (Texto para Discussão).
- FERNANDES, M. A. et al. *Dimensionamento e acompanhamento do gasto social federal*. Brasília : Ipea, fev. 1998a. (Texto para Discussão, 547).
- _____. *Gasto social consolidado – 1995*. Brasília : Ipea, jun. 1998b. (Texto para Discussão).
- MCMEEKIN, R. W. Estadísticas Educativas en America Latina y el Caribe. In: INDICADORES educacionais comparados en el Mercosur. Santiago, Ago. 1998.
- MEDICI, A. C., MACIEL, M. C. A dinâmica do gasto social nas três esferas de governo – 1980-1992. In: DESCENTRALIZAÇÃO e políticas sociais. São Paulo : Fundap, 1996. 376 p.
- MILLA, J. I. Sistemas de Indicadores de la OCDE y cuestionario UOE. Aplicación de los indicadores de la OCDE : Caso España. In: INDICADORES educacionais comparados en el Mercosur. Santiago, Ago. 1998.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Education in States and Nations. Indicators comparing U.S. States with other industrialized countries in 1991*. Washington, DC, 1996a.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Education indicators* : an international perspective. Washington, DC, nov. 1996b.

_____. *International Education Indicators* : a time series perspective. Washington, DC, 1997a.

_____. *State Indicators in Education, 1997*. Washington, DC, 1997b.

OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (OFS). *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse*. Berne, 1993.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Education at a glance* : OCDE – Indicators. Paris, 1996a.

_____. *Education at a glance* : analysis. Paris, 1996b.

Recebido em 15 de outubro de 1999.

Jorge Abrahão de Castro é membro da Diretoria de Políticas Sociais do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (Ipea) e professor do Departamento de Economia da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Abstract

Based upon financial indicators, this study shows the dimension and structure of public spending in the basic education area, at the year of 1995 and the three federative levels of government. The results confirm that basic education is a very important segment of the education sector, which reinforce its pillar position of the brazilian public education and that states and (provinces) municipalities are the federative instances that are more concerned with basic education, responsible for the majority of current spendings and a reasonable portion of their resources.

Key-Words: social expenditure; education expenditure; basic education.

Anexo

Tabela A1 – Gasto médio por aluno na educação da criança de 0 a 6 anos, por região e Estados – 1995

Em R\$

Região e Estados	Educação de 0 a 6 anos		
	Governos Estaduais	Governos Municipais	Total
NORTE	356	226	285
Acre	710	384	605
Rondônia	552	119	337
Amazonas	317	290	304
Roraima	491	1.521	755
Pará	281	159	204
Amapá	459	1.120	540
Tocantins	505	397	438
NORDESTE	410	239	276
Maranhão	425	150	191
Piauí	475	197	281
Ceará	633	251	309
Rio Grande do Norte	386	347	360
Paraíba	260	241	245
Pernambuco	314	262	281
Alagoas	547	219	284
Sergipe	630	296	385
Bahia	340	256	273
SUDESTE	706	1.017	953
Minas Gerais	545	577	561
Espírito Santo	417	1.031	773
Rio de Janeiro	1.040	378	599
São Paulo	1.652	1.298	1.299
SUL	468	739	657
Paraná	533	572	570
Santa Catarina	473	917	792
Rio Grande do Sul	457	677	563
CENTRO-OESTE	468	517	643
Mato Grosso do Sul	542	667	621
Mato Grosso	728	666	701
Goiás	293	401	346
Distrito Federal	550	-	550
Distrito Federal (incluindo recursos gov. federal)	1.712	-	1.712
TOTAL BRASIL	513	568	557

Fonte: Ipea/Disoc.

Obs: Os gastos seguem o critério da *origem dos recursos* que identifica qual esfera de governo financia o dispêndio.

Tabela A2 – Gasto médio por aluno no ensino fundamental por região e Estados - 1995

Em R\$

Região e Estados	Ensino Fundamental		
	Governos Estaduais	Governos Municipais	Total
NORTE	350	209	302
Acre	728	362	611
Rondônia	490	134	365
Amazonas	296	241	278
Roraima	459	1.782	498
Pará	261	144	216
Amapá	431	1.095	522
Tocantins	458	345	420
NORDESTE	357	211	278
Maranhão	373	146	223
Piauí	462	177	303
Ceará	553	236	361
Rio Grande do Norte	338	332	335
Paraíba	250	230	240
Pernambuco	271	226	248
Alagoas	496	195	296
Sergipe	548	277	426
Bahia	298	209	253
SUDESTE	581	696	608
Minas Gerais	538	606	554
Espírito Santo	410	881	528
Rio de Janeiro	909	320	546
São Paulo	574	1.390	663
SUL	455	658	535
Paraná	477	579	525
Santa Catarina	422	770	520
Rio Grande do Sul	455	712	555
CENTRO-OESTE	440	499	457
Mato Grosso do Sul	466	630	529
Mato Grosso	637	684	652
Goiás	280	341	300
Distrito Federal	528	-	528
Distrito Federal (incluindo recursos gov. federal)	1.635	-	1.635
TOTAL BRASIL	502	418	460

Fonte: Ipea/Disoc.

Obs: Os gastos seguem o critério da *origem dos recursos* que identifica qual esfera de governo financia o dispêndio.

Tabela A3 – Gasto médio por aluno no ensino médio por região e Estados - 1995

Em R\$

Região e Estados	Ensino Médio			
	Governo Federal	Governos Estaduais	Governos Municipais	Total
NORTE	5.479	347	-	499
Acre	-	692	-	692
Rondônia	-	540	-	590
Amazonas	3.881	290	-	466
Roraima	5.957	371	-	851
Pará	6.279	263	-	455
Amapá	-	382	-	390
Tocantins	10.145	515	-	575
NORDESTE	4.079	367	584	502
Maranhão	3.631	392	-	420
Piauí	2.183	451	-	611
Ceará	4.719	567	-	627
Rio Grande do Norte	5.269	337	-	552
Paraíba	5.413	305	-	580
Pernambuco	2.622	279	-	356
Alagoas	4.427	520	-	964
Sergipe	4.833	577	-	786
Bahia	6.973	321	584	466
SUDESTE	4.881	580	1.084	780
Minas Gerais	5.628	590	-	1.368
Espírito Santo	4.096	392	-	559
Rio de Janeiro	5.110	890	-	1.050
São Paulo	3.211	529	1.084	550
SUL	3.414	486	428	591
Paraná	1.906	501	690	555
Santa Catarina	5.895	515	-	697
Rio Grande do Sul	4.182	449	418	584
CENTRO-OESTE	4.576	487	-	808
Mato Grosso do Sul	-	550	-	529
Mato Grosso	4.358	737	-	930
Goiás	4.700	319	-	444
Distrito Federal	4.740	542	-	1.657
Distrito Federal (incluindo recursos gov. federal)	-	1.692	-	1.692
TOTAL BRASIL	4.495	522	767	682

Fonte: Ipea/Disoc.

Obs: Os gastos seguem o critério da *origem dos recursos* que identifica qual esfera de governo financia o dispêndio.

A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional

A produção de indicadores educacionais comparáveis passou a fazer parte da agenda política do Brasil, a partir de 1995. Considera-se essencial entender como esse processo se desenvolveu, e como, no Brasil, essa mudança ocorreu. Para entender essa mudança, resolveu-se apresentar como a questão da produção de indicadores para comparação foi se desenvolvendo a partir da publicação do *World Handbook of Education*, pela Unesco, em 1951. A seguir, são apresentadas as principais iniciativas na América Latina, que possibilitam compreender as mudanças ocorridas tanto na postura dos países diante dessa questão quanto nas formas de atuação. Finalmente, apresenta-se a evolução na produção de informações e estatísticas educacionais no Brasil, principalmente, a partir da criação do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd) e da reestruturação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Com isso, pretende-se mostrar que o papel importante que o Brasil tem assumido na região na área de

avaliação e de produção de indicadores educacionais comparáveis é consequência dessas mudanças.

Ivan Castro de Almeida
Elisa Wolynec

Palavras-Chave: indicadores educacionais; estatísticas educacionais; informações educacionais.

Introdução

A informação tem assumido nos últimos anos um papel essencial como um instrumento para a análise da situação corrente e prospectiva do sistema educacional bem como para a formulação das políticas educacionais.

Por meio da comparação internacional, pode-se avaliar o sistema educacional de um país em relação à performance dos outros países e, desta maneira, reconhecer suas debilidades e também suas fortalezas, muitas vezes ignoradas ou não percebidas dentro dos próprios países (OECD, 1998). A cooperação entre os países pode auxiliar na melhoria da qualidade da informação, possibilitando aos países reformular seus sistemas de estatísticas, modernizando-os, aproveitando-se as experiências já realizadas ou em desenvolvimento em outros países (Corvalán, Treviño, 1999).

A compreensão de que o uso destas informações pode efetivamente subsidiar a formulação de políticas na área da educação, por aqueles que produzem informações educacionais e por aqueles que tomam as decisões de implementá-las, parece-nos ser uma questão-chave para entender a evolução que vem ocorrendo na década de 90 na produção de estatísticas e informações para comparação internacional, e em particular no Brasil.



Ilustração: Simone Tavares

Com esse trabalho pretendemos mostrar as principais mudanças ocorridas no Brasil na década de 90, iniciando com um breve histórico sobre os esforços internacionais na produção de indicadores educacionais comparáveis ocorridos antes da década de 90, principalmente, aqueles desenvolvidos pela Unesco e pelos países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pois, foi a partir desta iniciativa que o Brasil passou a trabalhar conjuntamente com outros países na elaboração de indicadores educacionais comparáveis, cujos resultados foram publicados na *Education at a Glance* em 1998. Em seguida, apresentamos a evolução do sistema de informação no Brasil, fator importante para que se possa estabelecer uma comparação adequada. E, finalmente, as diversas iniciativas brasileiras, juntamente, com outros países da América Latina em produzir indicadores educacionais internacionais, evidenciando o interesse que essa questão tem despertado junto às autoridades governamentais responsáveis pelas políticas educacionais.

Produção de indicadores educacionais internacionais

Em 1951, a Unesco publicou o primeiro *World Handbook of Education*, uma publicação de referência, tendo como base o preenchimento de um questionário com

dados básicos da educação, respondido por 57 países. O objetivo era o de servir como instrumento de cooperação entre as autoridades e os educadores. A partir desta, iniciou-se a publicação *World Survey of Education*, em cinco volumes, de 1955 a 1971, e depois, de forma mais condensada como *World Education Report* em 1991, 1993 e 1995. Outra publicação importante, amplamente utilizada pelas agências internacionais, governos e educadores, tem sido o Unesco Statistical Yearbook, desde 1964, com informações sobre matrícula, rendimento escolar, gastos públicos, etc. (Unesco, 1997a). Esta iniciativa estabeleceu as bases para a produção de indicadores educacionais internacionais e a cooperação entre os países e entre estes e as agências internacionais.

Em 1973, a OCDE elaborou o documento *A Framework for Educational Indicators to Guide Government Decisions* com o objetivo de produzir um conjunto básico de indicadores educacionais para os países-membros. A iniciativa da OCDE não resultou em ações concretas para a produção de indicadores educacionais comparáveis (Bottani, Tuijnman, 1994), sendo o projeto retomado somente em 1987, culminando com a publicação da primeira edição da *Education at a Glance* em 1991 (Barro, 1998).

Um dos fatores apontados como essenciais para o fracasso inicial por Bottani e Tuijnman (1994) foi o de que a proposta não procurou estabelecer a relação direta

entre os indicadores a serem produzidos e o seu uso na formulação das políticas educacionais dos seus países-membros naquela época. Ainda, de acordo com esses autores, as pessoas envolvidas nesse projeto não foram capazes de convencer os tomadores de decisão de que por meio dos indicadores poder-se-ia avaliar o funcionamento do sistema educacional e conseqüentemente eram instrumentos adequados para auxiliar na formulação de políticas educacionais.

Segundo ainda Bottani e Tuijnman (1994), a publicação da *Nation at Risk* pela *United States National Commission on Excellence in Education* teve grande impacto no debate e nos movimentos de reformas educacionais, pois o documento evidenciava a utilidade de dados agregados sobre aspectos relacionados com organização do sistema educacional, finanças da educação, matrícula e resultados no mercado de trabalho. Este debate despertou maior interesse em alguns países em financiar estudos comparativos internacionais.

É claro que a mudança de enfoque nas políticas educacionais no final desta década, com o crescimento das matrículas e conseqüentemente dos sistemas educacionais, questões que antes não eram, na maioria das vezes, consideradas prioritárias, tais como, oportunidade, qualidade, equidade e efetividade, passaram a ser preocupação constante dos tomadores de decisão na área da educação.

A ausência de informações confiáveis relativas a esses aspectos era um obstáculo para a formulação de políticas adequadas.

Apesar de dados sobre os sistemas educacionais serem coletados e haver um número significativo de informações disponíveis, uma das principais razões apontadas por especialistas (Corvalán, Treviño 1999; Schiefelbein, 1998) para o não uso efetivo dessas informações, relaciona-se com o fato de que essas questões não eram consideradas como centrais para a tomada de decisão na área da educação, e conseqüentemente, relegadas a segundo plano ou confinadas à produção de estudos acadêmicos sobre educação, muitas vezes, de interesse diverso daqueles que eram responsáveis pelas políticas educacionais, corroborando com o fato de que o elo mais frágil da cadeia de informação é o uso desta na tomada de decisões (Schiefelbein, 1998).

Os dados sobre financiamento e gasto com educação, por exemplo, eram levantados antes de 1990 pelas agências internacionais, principalmente Unesco e OCDE, não sendo possível estabelecer uma comparação confiável, pois havia problemas metodológicos e técnicos nos países para prover os dados necessários e no formato adequado, e portanto, de pouca utilidade para os tomadores de decisão de políticas educacionais. Por isso, a OCDE a partir de então passou a concentrar esforços no sentido de melhorar a qualidade da informação e conseqüentemente a sua comparabilidade. A estratégia adotada para superar essas dificuldades pela OCDE foi o lançamento do projeto *Indicators of Education Systems (Ines)* com o objetivo, não somente, de obter dados de educação para a produção de indicadores educacionais comparáveis entre os países-membros, mas também, de auxiliar os participantes do projeto a desenvolverem as capacidades necessárias para a produção da informação. O resultado dessa iniciativa culminou com a primeira publicação da *Education at a Glance* em 1991 (Barro, 1998).

Inicialmente, pode-se evidenciar a dificuldade que os países tiveram para prover os dados necessários à produção dos indicadores educacionais. Apenas três dos 29 países-membros, para o ano fiscal de 1990, puderam fornecer os dados necessários para o cálculo de todos os indicadores de gasto por aluno e por nível de ensino, enquanto que 15 deles não forneceram dados suficientes para calcular algum desses indicadores. Comparando-se os dados fornecidos em 1998, relativos ao ano fiscal de 1995, temos o seguinte: 12 dos 30 países puderam fornecer informações completas para o cálculo do gasto por aluno e por nível de ensino. Em contrapartida, apenas quatro países não apresentaram dados suficientes para o cálculo desses indicadores (OECD, 1998).

Esta diferença, entre os resultados assinalados acima, evidenciam como uma parceria e intercâmbio entre os países, além de permitir comparar indicadores educacionais, pode induzir à melhoria das estatísticas e informações dentro dos próprios países. A experiência da participação do México no Pro-

jeto Ines, desde 1994, é uma demonstração destes esforços:

A partir de la experiencia en el proyecto Ines las autoridades educativas han desarrollado una serie de proyectos encaminados a mejorar la estadística educativa y, especialmente, la de financiamiento educativo estadual y la Encuesta de Financiamiento de las Instituciones Privadas (Treviño, 1998).

A estratégia adotada no Projeto Ines mostra a diferença entre os resultados alcançados por estes países e as experiências anteriores, na sua maioria fracassadas em estabelecer um conjunto considerável de indicadores comparáveis. Importante ressaltar que isto não significa que os problemas com a produção desses indicadores estejam resolvidos, mas demonstra um avanço considerável nessa direção.

Pode-se apontar como um de seus principais méritos a participação dos países e a transparência de todo o processo, desde a sua concepção metodológica, forma de coleta dos dados, etc. até a sua publicação. Ibáñez (Milla, 1998) ao apresentar a experiência da Espanha no Projeto Ines, no *Seminario Taller sobre Estadísticas Educativas en los del Mercosur*, realizado em outubro de 1997, identifica a participação na elaboração da metodologia e na definição da fórmula de cálculo dos indicadores como um dos elementos-chave para o seu sucesso.

O resultado positivo alcançado levou a Unesco a promover com a OCDE a elaboração de um projeto para estender o Ines a um grupo de países não-membros desta organização. Para participar, convidou um grupo de 12 países, dentre os quais o Brasil em setembro de 1997, em Paris, culminando com o projeto piloto *World Education Indicators (WEI)* (Unesco, 1997b).

As experiências recentes do Brasil na produção de indicadores internacionais

A partir das estratégias definidas em 1995 para a modernização da administração pública federal, materializada pelo *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do*

Estado, e a conseqüente mudança de paradigma da administração com a adoção de práticas gerenciais¹ na administração pública brasileira, tinha como objetivo principal torná-la mais eficiente e eficaz. O Ministério da Educação (MEC) não foi exceção, sofrendo reformulações na sua estrutura institucional e também na forma de atuação na área da educação. Estas mudanças, para que fossem efetivas, necessitavam de um sistema de informações ágil, atualizado e confiável, que permitisse uma avaliação adequada do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto de mudanças, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) passou por uma reestruturação em 1997, tornando-se uma autarquia vinculada ao MEC, além de assumir competências relativas à produção de informações e estatísticas e avaliação do sistema educacional. Entre essas novas atribuições ressalta-se a de produzir e disseminar informações e estatísticas educacionais, subsidiando a formulação e implementação de políticas nas três instâncias do Poder Público e tornando acessível à sociedade referenciais sobre a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas e privadas (Inep, 1998). Isto exigiu por parte do MEC/Inep uma reformulação no seu sistema de informações. Este esforço, culminou com a criação do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd). Esta questão será tratada mais adiante, quando se apresentará, também, a produção de estatísticas e informações em outros países. Observa-se que esta é uma questão essencial para se avaliar e melhorar a qualidade da informação na área da educação, e para comparação de indicadores educacionais com outros países.

A participação brasileira nos diversos projetos internacionais de indicadores educacionais não é, portanto, apenas uma contingência, mas, uma conseqüência dessa nova postura assumida sobre o papel estratégico da produção de informações e do seu uso na avaliação e formulação de políticas educacionais.

Conhecer a organização dos sistemas educacionais é uma questão-chave para que se possa comparar adequadamente os indicadores educacionais. Para efeito de comparação internacional, estabeleceu-se padrões de níveis de ensino e de faixas

¹ Para um estudo sobre a evolução dessa prática nas administrações públicas, ver o texto de Abrucio.

etárias nem sempre de acordo com aquelas adotadas internamente, já que estas estão relacionadas com a estrutura de ensino de cada país.

A seguir, apresenta-se a classificação adotada para comparação internacional definida pela Unesco (ver OECD, 1997) e as faixas etárias de ensino compulsório de alguns países.

A faixa etária de ensino compulsório adotada no Brasil seria de 6 a 14 anos, caso não ocorresse repetência. O Gráfico 1 mostra, para os países da OCDE, a idade limite do ensino compulsório.

Verificamos que a menor idade limite para o fim da escolarização obrigatória é de 14 anos. É importante notar que essa idade limite não tem qualquer correlação com a organização do ensino, apenas a idade limite coincide com o fim de um certo nível de escolarização. O Brasil tem uma organização distinta dos demais países ao incorporar em um único nível oito séries. O usual é quebrar em um nível distinto a escolarização em torno de 11 a 12 anos, quando há uma mudança importante na organização da escola, ou seja, em vez de um professor por classe, o sistema passa a ter um professor por disciplina.

O Gráfico 2 mostra a Classificação Internacional Padrão do Ensino (ver OECD, 1997) até o final do segundo grau.

A divisão adotada no Brasil é distinta, pois coloca numa mesma escola os níveis ISCED 1 e 2.

Como, em geral, a coleta de dados para a produção de indicadores educacionais dentro dos países é feita de acordo com os respectivos sistemas educa-

cionais, para que se possa produzir indicadores educacionais para comparação internacional, faz-se necessário reformular a forma de coleta das informações e definir estratégias que permitam cumprir com as demandas dos diversos projetos internacionais de indicadores internacionais. Na Espanha, por exemplo, a participação no projeto de indicadores da OCDE exigiu dos responsáveis pela produção das informações educacionais a revisão dos conceitos utilizados para a coleta de dados e a melhoria no tratamento da informação, implicando uma análise mais rigorosa da informação produzida (Milla, 1998). Isso demonstra que a participação em projetos desta magnitude pode efetivamente impulsionar a produção de estatísticas e informações educacionais dentro dos países.

Portanto, a participação brasileira nesses projetos internacionais deve proporcionar melhorias na qualidade de produção de informações educacionais e nas possibilidades de análise do sistema educacional brasileiro. Para que se possa dimensionar a relevância que este tema tem assumido recentemente, e os esforços empreendidos pelos países da América Latina em produzir e melhorar as estatísticas e as informações educacionais, apresenta-se a seguir a participação do Brasil em projetos de indicadores educacionais internacionais.

Unesco/OCDE

Em setembro de 1997, em Paris, a Unesco/OCDE realizou o lançamento

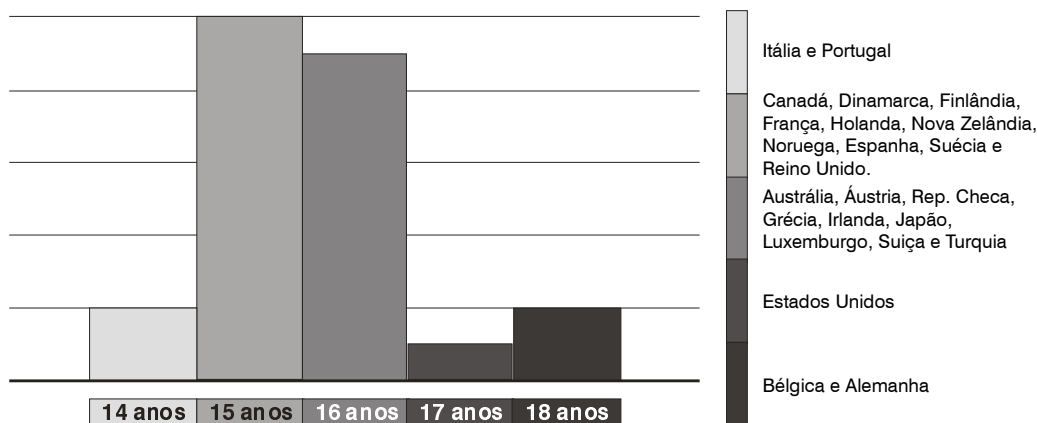


Gráfico 1 – Idade legal para o fim da escolarização obrigatória – Países da OCDE

Fonte: OECD. *Classifying educational programmes: manual for ISCED 97 implementation in OECD countries*. [Paris] : OECD, 1997.

	ISCED 3	Duração ~3 anos
14 ou 15 anos	Educação Secundária - 2º estágio	
	ISCED 2	Duração de 3 ou 4 anos
11 ou 12 anos	Educação Secundária - 1º estágio	
	ISCED 1	Duração de 5 ou 6 anos
5, 6 ou 7 anos	Educação Primária (Primeiro Nível)	
5 anos	ISCED 0	
2 anos	Pré-Escola	

Gráfico 2 – Classificação Internacional Padrão do Ensino

Fonte: OECD. *Classifying educational programmes: manual for ISCED 97 implementation in OECD countries.* [Paris] : OECD, 1997.

do projeto piloto WEI da Unesco/OCDE, com a participação de 12 países, dentre eles o Brasil, com o objetivo de proporcionar aos países que não eram membros da OCDE a oportunidade de produzir indicadores educacionais internacionais seguindo a metodologia utilizada por eles. Na época, esse era um desafio imenso, pois diversas dificuldades teriam que ser suplantadas para que se pudesse cumprir com os objetivos e metas estabelecidos. O uso das informações restritas apenas ao âmbito do MEC não era suficiente. O conjunto de indicadores era muito mais amplo. Os conceitos e as metodologias não correspondiam às utilizadas no País. As fontes externas ao MEC tornaram-se essenciais para que se pudesse produzir os indicadores de contexto social, econômico e demográfico relacionados com a educação, dados de financiamento e gasto em educação (ver Abrahão, Fernandes, 1999, sobre a metodologia de coleta de dados de financiamento e gasto com educação no Brasil), entre outros, definidos pela OCDE (ver Bottani, 1999).

A partir de então, o MEC/Inep passou a adotar estratégias específicas com o objetivo de desenvolver as capacidades ne-

cessárias para a produção desses indicadores. As mais importantes foram:

- Definir mecanismos institucionais e parcerias com outros institutos – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre outros – que produzem informações relacionadas com educação, evitando criar mecanismos próprios para a obtenção das mesmas, aproveitando-se das capacidades já existentes.

- Estimular e ampliar o debate sobre aspectos metodológicos e do uso desses indicadores, com a participação de especialistas internacionais. Para isso, o MEC/Inep, realizou um Seminário Internacional de Indicadores Educacionais em outubro de 1998, em Brasília, com a participação de especialistas internacionais, educadores e produtores de informações na área da educação. Em maio de 1999, em Campinas, realizou também um *workshop* e seminário sobre indicadores educacionais, promovidos pelo Nesur/Unicamp, para se discutir a produção de indicadores.

- Incorporar, nos questionários do Censo Escolar da Educação Básica e do Censo do Ensino Superior, variáveis que permitam coletar dados necessários à produção desses indicadores.

Mercosul

Em outubro de 1996, ocorreu a IV Reunião da Comissão Técnica Regional do Sistema de Informações do Mercosul Educacional, em Curitiba. Um dos acordos assinados pelos países foi o de realizar um seminário para discutir a produção de indicadores educacionais para a região. Este seminário realizou-se em outubro de 1997, em Santiago do Chile, no qual se estabeleceram acordos para a definição de um conjunto básico de indicadores educacionais para o Sistema de Informações do Mercosul, juntamente com um plano de trabalho conjunto (ver Seminario Estadísticas, 1997). Tendo em vista que os países do Mercosul, incluindo o Chile, também participam do projeto WEI, procurou-se produzir outros indicadores que atendessem às especificidades e interesses da região. Por exemplo, o ensino fundamental, como nível de ensino, corresponde à classificação Cine 1 e 2, que, para a maioria dos países, correspondem a níveis de ensino “artificialmente construídos” apenas para efeito de comparação. Independentemente dessa classificação, considerou-se importante produzir indicadores educacionais para o ensino fundamental. Outros indicadores, que normalmente não são considerados essenciais à análise e formulação de políticas educacionais nos países desenvolvidos, mas de fundamental importância para a região, foram incluídos nesse conjunto básico de indicadores. Dentre eles, destacam-se: as taxas de aprovação, reprovação e abandono e os indicadores de distorção idade/série (Equipo Técnico, 1998 e 1999). Um aspecto importante dessa iniciativa é a oportunidade que os países estão tendo de trabalhar conjuntamente e de promover intercâmbios na área da produção de estatísticas e informações educacionais. Os resultados dessas atividades estão sendo incorporados à página WEB do Mercosul, no Brasil, de responsabilidade do MEC.

Após essas iniciativas, outras então passaram a ser desenvolvidas na América Latina.

Secab/Mercosul

Com o objetivo de estabelecer um marco inicial para a produção de indicadores educacionais entre os países do Convênio Andrés Bello, a Secretaria Executiva do Con-

vênio (Secab) promoveu um seminário em Cartagena de Índias, Colômbia, em outubro de 1998, com a participação dos países do Mercosul com o objetivo de elaborar uma proposta de um plano de trabalho para a produção de indicadores educacionais para a região (Seminario Taller, 1998), referendada pela I Reunião de Ministros de Educação e Responsáveis pelas Políticas Culturais e Científicas da Comunidade Andina, realizada em Santafé de Bogotá, Colômbia, em abril de 1999 (Reunión, 1999).

Cúpula das Américas

A mais recente iniciativa, que está sendo desenvolvida, teve como origem a Reunião de Ministros de Educação dos países participantes da II Cúpula das Américas, realizada em Brasília, de 20 a 22 de julho de 1998.

Os governos nacionais se propuseram a promover em seus países um conjunto de ações entre as quais se encontra a avaliação da qualidade da educação por meio de indicadores educacionais nacionais, subnacionais e regionais (Cúpula das Américas, 1998). Na reunião de Cúpula, o Brasil foi designado a ser o coordenador desta linha de ação (linha de ação 2) e também ficou responsável pela elaboração do projeto de avaliação educacional, enquanto o Chile se responsabilizou pela elaboração do projeto de indicadores educacionais para a região (Cumbre de las Americas, 1999).

Para se atingir os objetivos definidos pela reunião de Cúpula e a ampla participação dos países, propôs-se as seguintes estratégias:

- Difundir amplamente nos países os objetivos, componentes e formas de atuação nos diferentes âmbitos sub-regionais, para socializar a importância do projeto e garantir a participação efetiva e chegar a acordos com as organizações de caráter sub-regional que estão trabalhando no tema de indicadores educacionais comparados, tais como Mercosul, Secab, OECS, Caricom e outras, para racionalizar e compatibilizar o esforço coletivo.
- Estabelecer uma aliança de cooperação com as agências que atuam na região para juntar esforços e recursos técnicos e financeiros.
- A forma de execução deverá ter como base a comunicação constante

entre as agências de cooperação e os países, a criação de espaços de comunicação para a reflexão conjunta e discussão de propostas; comunicação permanente por meios virtuais, o fortalecimento da cooperação horizontal entre os países, o estabelecimento de bases de trabalho tornando consensuais metodologias e terminologias.

- Propor aos países um conjunto básico de indicadores, tendo como base as experiências já realizadas com diversos países participantes da Cúpula: projeto WEI da OCDE/Unesco, Caricom, Mercosul e Seminário dos países da América Latina e do Caribe (realizado em janeiro de 1999 em Santiago, Chile).

- Facilitar a incorporação dos países de forma gradual ao projeto e à construção dos indicadores.

- Criar e desenvolver grupos de trabalho, segundo as temáticas das categorias de indicadores educacionais.

- Oferecer cooperação técnica para aqueles países que necessitam e demonstram interesse.

- Facilitar a cooperação horizontal entre os países.

Observa-se a importância que a questão da produção de indicadores educacionais comparáveis tem assumido, tanto no âmbito dos produtores de estatísticas educacionais, quanto nos tomadores de decisão, o que implica a sua inclusão na agenda política dos países, apesar de todas as dificuldades a serem superadas para a sua produção.

A produção de estatísticas e indicadores educacionais no Brasil

Nesta parte, apresenta-se a evolução do sistema de informações educacionais do MEC e do cálculo de indicadores educacionais, partindo da situação do sistema em 1995 até a situação atual, detalhando as ações que foram necessárias para transformá-lo. O modelo atual de sistema de informações é comparado com o adotado pelos Estados Unidos, Chile, Inglaterra e França. A produção de estatísticas e indicadores é discutida, bem como sua utilização pelo sistema de ensino e a sua comparabilidade com sistemas internacionais.

O sistema anterior

No sistema anterior, as estatísticas educacionais eram de responsabilidade do IBGE, que delegou ao MEC a atividade de organizar, apoiar e gerenciar a coleta e efetuar a posterior análise dos dados.

A definição do conteúdo da coleta para o Censo Educacional era efetuada pelos membros do Sistema Estatístico da Educação, que se reunia a cada cinco anos e congrega o IBGE, as Secretarias Estaduais de Educação e a Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Seec) do MEC. Participavam da elaboração do Plano Diretor de Informações Estatísticas, além dos membros do Sistema Estatístico da Educação, convidados especiais como, por exemplo, pesquisadores que se utilizam dos dados coletados.

Para a educação básica, a coleta deveria ser realizada anualmente pelas Secretarias Estaduais de Educação. O MEC produzia os formulários específicos com os questionários, enviando-os para as respectivas secretarias.

Uma vez efetuada a coleta, as Secretarias Estaduais efetuavam a digitação dos dados, utilizando um programa de entrada de dados em microcomputador desenvolvido pela Seec. Os arquivos gerados eram enviados à Seec do MEC em meio magnético, sendo analisados pela equipe da Seec, quanto à consistência, através de comparação com dados históricos e demográficos para consolidação.

Até 1995, sete Estados possuíam sistema próprio de coleta, com formulários próprios. Esses formulários continham dados coletados pelo MEC, além de outros de interesse local. Nesses casos, os Estados utilizavam sistemas próprios de entrada de dados e geravam arquivos que alimentavam o programa de entrada de dados do MEC.

Os Estados que utilizavam sistema próprio de coleta eram: Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

A coleta de dados para o ensino superior era efetuada, enviando-se os formulários de coleta através de mala direta. Estes eram devolvidos em sua totalidade, e o tempo de resposta era rápido: enviando-se os formulários no início do ano, a sinopse estatística dos dados podia ser efetuada no final do mesmo ano.

Dados referentes ao financiamento da educação pelos Estados e pela União eram levantados por técnicos da Seec a partir dos balanços publicados em *Diário Oficial*. A coleta de dados sobre os recursos gastos pelos municípios no financiamento da educação vinha sendo efetuada pelo IBGE até 1991. A partir desta data, o IBGE passou essa atividade para o MEC. Tentou-se efetuar a coleta através de mala direta, porém o retorno não chegou a 50%.

Em janeiro de 1995, a Seec preparou um caderno intitulado *Educação no Brasil* apresentando um compacto de dados. Os últimos dados sobre alunos e docentes datavam de 1993, entretanto os dados sobre o financiamento da educação eram de 1988-1990, inclusive dados orçamentários do próprio MEC, como a distribuição de recursos para a educação. O último estudo do MEC sobre custo médio por aluno, por ano, era de 1988 (publicado em 1988, com dados de 1986). A desatualização de dados envolvendo o financiamento da educação ilustra o fato de que não havia interesse, anteriormente, por parte do MEC, em dados sobre despesas e custos da educação.

A conclusão do censo tinha tipicamente uma defasagem de dois a três anos em relação ao ano da coleta. Fatores ligados à burocracia do MEC eram em boa parte responsáveis pelo atraso. O primeiro fator de atraso era a data de envio dos formulários, que deveria ser em janeiro. Entre 1990 e 1995, atrasos no processo de licitação para impressão dos formulários fizeram com que estes fossem distribuídos quase no final do ano letivo, em vez de no início.

Uma vez concluído o censo, o MEC publicava uma sinopse estatística sobre o ensino, que apresentava uma síntese dos aspectos considerados mais significativos. Os interessados em informações complementares ou outros níveis de agregação poderiam obtê-los por solicitação à Seec.

Embora o censo consumisse um esforço considerável das Secretarias Estaduais de Educação e também das escolas, não havia qualquer retorno à escola, mostrando como ela se insere no contexto da sua região e do seu Estado.

Além dessa sinopse, o MEC não publicava análises críticas sobre a situação do ensino no País. Não eram calculados indicadores utilizando dados de outras fontes, como, por exemplo, a taxa de



escolarização (a matrícula de uma dada faixa etária dividida pela população correspondente) que é um indicador utilizado universalmente. O MEC limitava-se a agregar os dados coletados e, mesmo estes não eram apresentados em termos de sua evolução temporal. Isso ilustra o fato de que não havia uma política definida para as estatísticas educacionais, e essa falta de definição perpetuava a coleta anual de dados como, por exemplo, os sobre esportes, nunca utilizados, ou analisados.

Havia questões metodológicas da coleta, que por erro conceitual de definições levavam a cálculos incorretos sobre evasão e repetência (ver Klein, Ribeiro, 1991). Embora em 1994 essa questão já estivesse resolvida, outros problemas permaneciam, especialmente a baixa confiabilidade dos dados. As incertezas chegavam a ser tão grandes que Ceará e Maranhão depararam-se com municípios em que a população estudantil era maior que a população total da região, obtida a partir de dados do IBGE.

Um levantamento efetuado no início de 1995 concluiu que os dados existentes eram insuficientes para uma radiografia da situação do sistema de ensino. Os dados coletados e apresentados pelo MEC concentravam-se especialmente em dados administrativos e gerenciais do sistema. Estes eram agrupados e apresentados sem a preocupação com a obtenção de indicadores. O mesmo ocorria com as Secretarias Estaduais de Educação que possuíam sistemas próprios, uma vez que a coleta restringia-se a especificidades administrativas.

O sistema atual

A concepção do novo sistema, implementado a partir de 1995, reflete uma mudança na política do MEC ao fixar como um dos objetivos principais, o fortalecimento da capacidade gerencial

das escolas e das secretarias. Ficou claro que o mecanismo de coleta anterior, centralizando todas as informações administrativas no MEC, deveria ser drasticamente alterado. Em termos de conteúdo, definiu-se que o SIEd deveria conter:

1. A informação relevante para a direção da escola, a fim de otimizar o seu desempenho e de fornecer de forma eficiente as informações necessárias à Secretaria à qual está subordinada.

2. A informação relevante para a Secretaria, Estadual ou Municipal, que permita a esta gerenciar, de forma eficaz, o sistema educacional sob sua responsabilidade e fornecer as informações ao MEC.

3. A informação que o MEC necessita para desempenhar o seu papel de acompanhamento do Sistema Educacional do País.

O primeiro passo para a definição do SIEd foi a discussão e definição de um conjunto de 30 indicadores para monitorar a evolução do sistema educacional. A partir deles, definiram-se as metodologias de coleta e a estrutura dos questionários.

Em termos de estratégia, decidiu-se desenvolver, inicialmente, um sistema estadual de informações educacionais (que poderia ser utilizado pelas secretarias estaduais), contendo informações tanto administrativas quanto para o gerenciamento da rede, além das informações que deveriam ser transmitidas ao MEC. Posteriormente deveria ser desenvolvido um sistema municipal/regional de informações educacionais bem como um sistema de administração escolar, com o objetivo de apoiar a gestão da escola e fornecer as informações para o sistema municipal/regional.

Para a produção dos indicadores financeiros da educação, a partir de 1997, em cooperação com o IBGE e o Ipea, passou-se a coletar informações sobre fontes de financiamento e tipos de gastos realizados pelos diversos níveis de governo (União, Estados e municípios). Para isso,

são analisados os balanços da União, dos 26 Estados, do Distrito Federal e de uma amostra representativa de municípios.

Embora devesse ser feito anualmente, este levantamento foi interrompido por quase uma década, devido principalmente às dificuldades na análise dos balanços municipais e à alta inflação que ocorria no País. Com a reformulação do Inep e o melhor desempenho da economia, no que se refere às taxas de inflação, foi possível retomá-lo a partir de 1995. Há, no entanto, uma defasagem maior dessas informações, tendo em vista que as mesmas só estão disponíveis após a publicação dos balanços governamentais e sua apropriação necessita de especialistas financeiros, o que leva a uma certa demora na consolidação dos dados.

Em termos de sistema de informações, o Brasil tem hoje um sistema bastante avançado que não deixa nada a dever em comparação com o dos países desenvolvidos. O sistema do Brasil tem ainda algumas vantagens pelo fato de ter se constituído em uma época em que os avanços da tecnologia da informação permitiram a construção de um sistema integrado que interliga todos os Estados do País e que insere um padrão em termos da coleta, das definições dos parâmetros e da metodologia de análise.

O Brasil é hoje um dos raros países que consegue concluir o Censo Escolar no mesmo ano da coleta.

[Esta parte foi elaborada com base na palestra proferida por Wolyneec, no seminário Produção de Indicadores Educacionais, realizado na Unicamp, em maio de 1999 (ver Wolyneec, 1999)].

Comentários finais

Como vimos acima, as iniciativas dos países em agregar esforços para a produção de indicadores educacionais, para comparação internacional na década de 90, tem evoluído consideravelmente. A globalização e a regionalização, despertando para uma cultura de integração dentro dos países, contribuíram para que os países fizessem uma reflexão sobre os seus sistemas educacionais. Questões como qualidade, eficiência e eficácia do sistema, equidade, passaram a assumir um papel de relevância e que antes eram pouco consideradas (Corvalán, Treviño, 1999). A com-



paração internacional de indicadores educacionais é uma oportunidade para se estabelecer marcos educacionais dentro dos países para essas questões e, subsidiar as políticas educacionais.

Alguns aspectos pontuais podem ajudar a explicar por que as iniciativas têm conseguido ser viabilizadas:

- A possibilidade que os países participantes têm em influir diretamente na definição dos indicadores e na sua metodologia.

- A produção de indicadores relevantes orientada para o uso na análise e na formulação das políticas educacionais dos países (ver Bottani, 1999).

- A atuação dos organismos internacionais, principalmente, Unesco e OCDE, promovendo fóruns de discussão e auxiliando os países no desenvolvimento das competências necessárias para a produção de informações confiáveis para a comparação (ver Unesco, 1997b).

- A decisão dos ministros de Educação dos países participantes dos diversos projetos em definir como um dos objetivos específicos para a melhoria da educação e o uso de informações educacionais comparadas como um instrumento importante para a análise e formulação de políticas educacionais.

A participação em projetos internacionais para a produção de indicadores educacionais e a reestruturação do sistema de informações e estatísticas educacionais podem-se ver que é conseqüência também

de uma mudança de postura frente à forma de fazer política educacional a partir de 1995, com a informação deixando de ter um papel “coadjuvante” para assumir o papel “central” como instrumento para a formulação e implementação das políticas educacionais. Obviamente que isto não seria possível se o Ministério da Educação não tivesse adotado como uma de suas estratégias centrais a “recriação” do Inep, tornando-o um órgão capaz de produzir informações e estatísticas educacionais confiáveis e de qualidade. Isto tem possibilitado ao Brasil por meio do MEC/Inep assumir um papel de liderança na região nos diversos projetos e indicadores educacionais internacionais. Como exemplo, podemos citar o projeto que está sendo desenvolvido com os países participantes da II Cúpula das Américas, em que o Brasil é o coordenador do projeto de avaliação da qualidade da educação por meio de indicadores educacionais nacionais, subnacionais e regionais, um dos objetivos estabelecidos pelo Plano de Ação para a Educação acordado pelos ministros de Educação da região, na II Reunião da Cúpula das Américas.

Para que essas iniciativas não se restrinjam apenas à vontade política daqueles que hoje são responsáveis pela política educacional brasileira, parece-nos essencial a ampliação do debate sobre essa questão para toda a sociedade e o estabelecimento de mecanismos institucionais que garantam a sua continuidade.

Referências bibliográficas

- ABRAHÃO, J., FERNANDES, M. A. *Sistema de Informações sobre os Gastos Públicos da Área de Educação (Sigpe)* : diagnóstico para 1995. Brasília : Ipea, out. 1999. (Texto para Discussão, n. 674)
- ABRUCIO, F. *O impacto do modelo gerencial na administração pública*. Brasília : Enap, [s.d.]. (Caderno n. 10).
- BARRO, S. *The prospects for developing internationally comparable education finance statistics for Latin American countries* : a preliminar assessment. Washington : The World Bank, sept. 1998. (LCSHD Paper Series).
- BOTTANI, N. Os indicadores educacionais da OCDE : propósitos, limites e processos de produção. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, Rio de Janeiro, 1997. *Anais...* Brasília : Inep, 1999.

- BOTTANI N., TUIJNMAN, A. International education indicators : framework, development and interpretation. In: MAKING education count : developing and using international indicators. [S.l.] : OECD, sept. 1994.
- CORVALÁN, A, TREVIÑO, E. *Uso de la información en la toma de decisiones de política educativa*. [S.l.] : Unesco/Orealc, mar. 1999.
- CUMBRE DE LAS AMÉRICAS. *Proyecto Regional de Indicadores Educativos*. [Santiago de Chile], ago. 1999. (Elaborado pelo Chile com a cooperação da Unesco/Orealc).
- CÚPULA DAS AMÉRICAS, 2., 1998, Santiago do Chile. *Plano de Ação para Educação dos Países Participantes da Reunião de Ministros de Educação da II Cúpula das Américas*. Brasília, jul. 1998.
- EQUIPO TECNICO DE INDICADORES DEL MERCOSUR EDUCATIVO. 1. reunión, 9 y 10 jun. 1998, Buenos Aires. *Documento final*. [Buenos Aires ?], 1998. 9p.
- EQUIPO TECNICO DE INDICADORES DEL MERCOSUR EDUCATIVO. 2. reunión, 17-18 mayo 1999, Brasília. *Documento final*. [Brasília ?], 1999.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Relatório de atividades 97*. Brasília : Inep, 1998.
- KLEIN, R., RIBEIRO, S. C. *O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência*. [Petrópolis : Laboratório Nacional de Computação Científica], 1991. (Relatório de Pesquisa e Desenvolvimento, 24/91).
- MILLA, J. I. Sistema de indicadores de la OCDE y cuestionarios UOE: aplicación de los indicadores de la OCDE : caso España. In: SEMINARIO TALLER DE ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS DEL MERCOSUR, 1997, Santiago de Chile. *Indicadores educativos comparados en el Mercosur*. Santiago de Chile : Unesco, Preal, Mineduc, 1998. p. 39-52.
- OECD. *Classifying educational programmes : manual for ISCED 97 implementation in OECD countries*. [Paris] : OECD, 1997.
- _____. *Education at a glance : OECD indicators 1998*. [Paris] : OECD, 1998.
- REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN Y RESPONSABLES DE POLÍTICAS CULTURALES Y CIENTÍFICAS, 1., Santafé de Bogotá. *Acta final*. Santafé de Bogotá : Secretaria Executiva del Convênio Andres Bello, 1999.
- SCHIEFELBEIN, E. En busca del eslabón más débil: mejorar la estadística educativa. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, n. 46, ago. 1998.
- SEMINÁRIO ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS MERCOSUR, 1997, Santiago del Chile. *Conclusiones*. Santiago del Chile : Unesco, Preal, Mineduc, 1997.
- SEMINARIO TALLER DE ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS DE LOS PAISES DE CONVENIO ANDRES BELLO, 1998, Cartagena de Índias. *Declaración final*. Cartagena de Índias : Secretaria Executiva del Convenio Andres Bello, 1998.
- TREVIÑO, E. La Experiencia de México en el Proyecto Ines/OCDE. In: SEMINARIO TALLER DE ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS DEL CERCOSUR, 1997, Santiago de Chile. *Indicadores educativos comparados en el Mercosur*. Santiago de Chile : Unesco, Preal, Mineduc, 1998.
- UNESCO. *Unesco : 50 years for education*. [Paris] : Unesco, 1997a.
- UNESCO. *WEI proposal for a pilot project*. [Paris] : Unesco, OECD, 1997b.

WOLYNEC, E. *Produção de estatísticas e indicadores educacionais* : comparabilidade internacional e incorporação de novos indicadores. Campinas, 1999. Palestra proferida no Workshop/Seminário Produção de Indicadores Educacionais, realizado na Unicamp, em maio de 1999.

Recebido em 3 de novembro de 1999.

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 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (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 Wolyneec 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.

Abstract

The development of international education indicators has been included in Brazil Education Policy, since 1995. It is important to understand how this process has been developed, and how this happened. At first, it was decided to present how the question of developing a set of comparable education indicators has been treated since the publication World Handbook of Education by Unesco in 1951. Afterwards, it is presented the recent initiatives in Latin America for developing internationally comparable indicators to better understand how these changes occurred in government position as well as in strategies. Finally, it is shown how the Ministry of Education has made structural changes both in the National Institute for Educational Studies and Research (Inep) and in the Education Information System (SIEd) building the capacity to produce reliable education information, allowing Brazil to play a major role in the region in the field of assessment and development of internationally comparable education indicators.

Key-Words: educational indicators; statistics indicators; educational information.

Análise dos periódicos brasileiros de educação*

Cristina Ortega
Osmar Fávero
Walter Garcia

Palavras-Chave: periódico; educação; catálogo.

Levantamento dos periódicos correntes produzidos no Brasil sobre educação, realizado em bibliotecas localizadas na cidade de São Paulo-SP. A análise feita classifica-os em duas categorias: *periódicos científicos* (gerais, especializados) e *periódicos genéricos* (de divulgação ampla, de divulgação restrita). O resultado é um catálogo com 120 referências que compreende periódicos e séries educacionais.

Levantamento de dados

A primeira fase do trabalho consistiu no levantamento sistemático dos periódicos disponíveis em cinco bibliotecas importantes da área de Educação, em São Paulo, a saber: Fundação Carlos Chagas (FCC), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Ação Educativa e Fundação de Desenvolvimento da Educação, complementado com uma consulta ao *Catálogo Coletivo Nacional*, editado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e Tecnologia (Ibict/MCT) e com informações obtidas diretamente junto a faculdades e programas de pós-graduação em educação, durante o período de realização da pesquisa.

Esse levantamento cobriu desde o período inicial dos diferentes periódicos e, sempre que possível, até 1998-1999. Significou a atualização do *Guia de periódicos*

brasileiros de educação, organizado pela FCC, sob a coordenação de Tina Amado, para o Inep/Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc), em 1992.

De início, é importante situar a extrema dificuldade encontrada para realizar o levantamento. A área de educação, examinada sob a ótica do recorte temático, sob o enfoque estrito da Pedagogia ou relacionada com áreas afins, comporta uma variedade imensa de abordagens. Por maior cuidado que se tenha tido, algumas publicações provavelmente não foram arroladas no levantamento, que se espera venha a ser enriquecido a partir da divulgação deste trabalho e da contribuição dos interessados. De toda forma, como a consulta básica para definir a listagem dos periódicos foi realizada em bibliotecas localizadas na cidade de São Paulo e, devido à pouca atenção que se dá, em geral, à prática dos intercâmbios e da indexação, é possível que existam outras publicações regulares circulando junto a determinados públicos, sem o conhecimento das referidas bibliotecas. Por sua vez, a consulta ao *Catálogo Coletivo Nacional* foi de pouca utilidade, pois os registros são antigos e incompletos.

Apesar destas dificuldades, que acreditamos possam ser superadas com uma prática mais efetiva de trocas, encontros e definição de padrões mais precisos para produção, indexação, intercâmbio na distribuição e aproximação entre produtores e consumidores de informação educacional, foi possível uma análise bastante extensa dos vários tipos de periódicos arrolados. Ao final deste artigo, serão trabalhadas sugestões com vista a melhorar a disseminação da informação produzida na área.

* Trabalho realizado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), no âmbito do Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped), com financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) – 1999. Os autores desejam agradecer o apoio da Fundação Carlos Chagas (FCC), especialmente a Maria da Graça Camargo Vieira, chefe da Biblioteca, pela relevante contribuição.

Embora recomendadas no citado *Guia*, não foram realizadas pesquisas voltadas para a importância e a utilização dos periódicos pelo público leitor, envolvendo a tiragem das edições, os mecanismos de distribuição, sua presença nas bibliotecas universitárias ou nos centros de pesquisa, a frequência da consulta, etc. Esta maior sofisticação na análise dos periódicos da área é algo que virá com o tempo e à medida que os pesquisadores estiverem mais motivados para o exame da importância desse veículo como instrumento de difusão do saber científico produzido nas universidades e nos centros e grupos de pesquisa. Esta direção, aliás, começa a se delinear, por exemplo, com o trabalho do Grupo de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Através de um projeto integrado de pesquisa foi levantada a produção científica sobre a educação superior no Brasil, no período 1968-1995, já com um primeiro relatório publicado (Morosini, Sguissardi, 1998).

Afora esta iniciativa vinculada à pesquisa, outra ação que merece registro é o trabalho desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), criando em sua estrutura a Diretoria de Disseminação de Informações Educacionais (DDIE) e nela instalando o Comitê de Produtores da Informação Educacional (Comped),¹ que reúne representantes de diversas organizações públicas e privadas, produtoras e disseminadoras de informações educacionais. Essas ações, pela importância estratégica que assumem em um país de extensão continental e desiguais processos de difusão de informações, podem vir a estabelecer novos rumos para a circulação dessas informações em nosso meio. No entanto, ainda estamos no início de um processo que deve se adensar nos próximos anos.

Neste artigo, portanto, será enfatizado ainda o tratamento dos periódicos segundo a ótica da produção, como ocorreu em trabalho anterior (Fávero, Amado, Garcia, 1993; Chizzotti, 1993). O levantamento atual foi mais completo, inclusive porque balizado pelo primeiro, realizado em 1992. Envolve basicamente a identificação do periódico e da instituição produtora, assim como da editora, da natureza do periódico (revista, caderno, série), sua periodicidade, etc. Planeja-se completar esses dados com informações a respeito da tiragem, custos, fontes de financiamento e mecanismos de distribuição (assinatura, doação e

permuta), através de um breve questionário a ser distribuído aos editores, juntamente com este Relatório, e contatos com diretores das Faculdades de Educação e coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação.

Nessa linha de análise, sob a ótica da produção, constatou-se uma grande ampliação no número de títulos. Na análise anterior, elaborada em decorrência de contrato assinado entre a ANPEd e o CNPq, trabalhou-se sobre um universo de 92 periódicos correntes, retirados de um levantamento que indicava a existência de 157 periódicos que apareciam nas diversas bibliotecas e obras de referência consultadas. No levantamento atual, foram arrolados inicialmente 230 periódicos, o que confirma uma das previsões feitas naquele estudo, de que o processo de disseminação de conhecimentos na área estava em processo de fragmentação, com uma série de conseqüências que conviria examinar em maior profundidade. No entanto, para o presente estudo, foram abandonados cerca de 100 títulos da primeira listagem, por não terem sido encontrados exemplares atuais nas bibliotecas pesquisadas, por serem boletins de circulação restrita e direcionada, por não pertencerem efetivamente à área de educação ou não estarem com ela nem mesmo indiretamente relacionados. Foram abandonados também os boletins informativos produzidos por associações científicas e sindicais ou por órgãos públicos, estes últimos geralmente de duração limitada às gestões políticas. Suprimiram-se, ainda, as publicações anteriormente designadas como “secundárias”, do tipo resumos analíticos ou sumários correntes preparados por bibliotecas, para circulação interna às instituições. Por sua vez, algumas séries anuais, classificadas no primeiro estudo como “terciárias”, sobretudo anuários e sinopses das estatísticas educacionais, deixaram de ser publicadas pelo Ministério da Educação (MEC), nos últimos anos.

A listagem final dos periódicos correntes, ou seja, com informações atualizadas até esta data, compreende 120 referências (Anexo 1). Para cada título, desde que disponíveis, são fornecidos os seguintes dados: número do International Standard Serial Numbering (ISSN), data do início da coleção, periodicidade, descritores, presença nas bibliotecas consultadas, editor institucional e, quando for o caso, editor

¹ Maiores informações sobre o Comped podem ser obtidas na página WEB: <http://www.inep.gov.br/comped>

comercial, com os respectivos endereços. Depois de vários ensaios, decidiu-se considerar as séries também como periódicos. Normalmente elas são assim classificadas pelas bibliotecas e seu pequeno número, aliado à sua importância, sobretudo pelo bom nível e aproveitamento didático, justifica essa inclusão. A característica fundamental da publicação periódica está vinculada à definição e à regularidade de sua periodicidade. No caso das séries, é fundamental a característica editorial da publicação, geralmente temática, sem compromisso com uma periodicidade regular.

Foram levantados 64 novos títulos diretamente relacionados com a educação, criados após 1992 (Anexo 2). Este aumento foi causado pelo lançamento de novos periódicos por faculdades, centros, programas de pós-graduação e mesmo departamentos, além de significativo aumento do número de revistas de caráter geral, algumas amplamente comercializadas. Verificou-se nítida tendência na produção de periódicos e séries identificadas diretamente com grupos de pesquisa ou áreas temáticas, envolvendo a participação de pesquisadores de diferentes instituições. Isto pode estar ocorrendo pela necessidade de esses pesquisadores tornarem visíveis suas produções, atendendo à necessária divulgação e ao intercâmbio. Deve estar sendo ocasionado também pelo fato de os periódicos existentes, tanto os mais antigos, sobretudo os de divulgação nacional, quanto os mais gerais, das próprias instituições, não estarem comportando essas produções. De toda forma, é motivo de surpresa o fato de grupos ou subgrupos de pesquisa localizados dentro de institui-

ções ou interinstitucionais estarem preferindo criar novas publicações, ao invés de recorrerem às já existentes. Aumenta-se assim a competição por recursos escassos e amplia-se o leque de opções dos possíveis leitores, bastante assediados pela oferta de novos títulos.

Outro fator que certamente está impulsionando esta expansão é a pressão provocada pelas avaliações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e das universidades, para a divulgação da produção docente e discente. Somente esse argumento já explica, embora não justifique plenamente, a criação de novas séries, normalmente designadas como *cadernos*, alguns temáticos, em muitos programas de pós-graduação da área, com vistas a divulgar a produção local. A rigor, essas publicações não podem ser consideradas como publicações científicas; configuram-se como *pré-prints*,² com limitada circulação. E exatamente essas últimas publicações são as mais difíceis de serem localizadas nas bibliotecas, às vezes da própria instituição onde são produzidas.

Essa fragmentação da produção dos periódicos brasileiros de educação é ainda agravada pela maciça concentração das publicações nas Regiões Sudeste e Sul. Do universo de 120 periódicos trabalhados, 68 são produzidos no Sudeste; 24, no Sul; 15, no Centro-Oeste; 10, no Nordeste e 3, no Norte (Gráfico 1). Esta localização das instituições publicadoras é confirmada pela distribuição de bibliotecas e centros de documentação no Brasil, a saber: Sudeste, 257; Sul, 75; Nordeste, 59; Centro-Oeste, 52; Norte, 3 (Gráfico 2).³

² Publicações de circulação restrita, destinadas a recebimento de críticas e comentários, tendo em vista possível circulação mais ampla.

³ Conforme a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC): Vieira, Maria das Graças Camargo. *Perfil dos sistemas de indexação de documentos utilizados nas bibliotecas e centros de documentação voltados à educação na América Latina e países de Língua Portuguesa*. (Pesquisa financiada pelo Inep em 1999; não publicada).

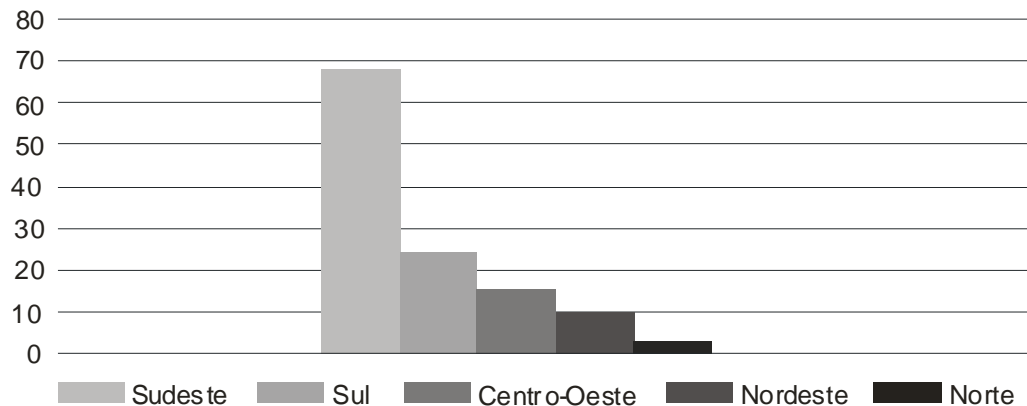


Gráfico 1 – Distribuição de periódicos por regiões do Brasil

Fonte: *Perfil dos sistemas de indexação de documentos utilizados nas bibliotecas e centros de documentação voltados à educação na América Latina e países de língua portuguesa*. Brasília: Inep / MEC, 1999.

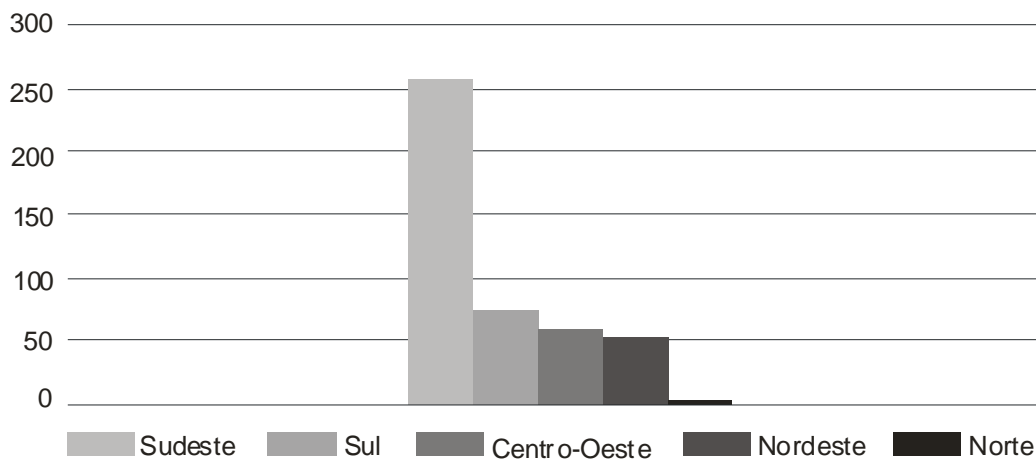


Gráfico 2 – Distribuição de bibliotecas e centros de documentação por região no Brasil

Fonte: Perfil dos sistemas de indexação de documentos utilizados nas bibliotecas e centros de documentação voltados a educação na América Latina e países de língua portuguesa. Brasília : Inep / MEC, 1999.

No estudo atual, sentimos necessidade de ampliar o quadro de análise em função da diversificação dos tipos de periódicos existentes. A classificação proposta, no entanto, não pode ser considerada como definitiva, até mesmo porque esperamos que o debate a ser estabelecido com a comunidade educacional possa acrescentar ou redefinir a tipologia que estamos propondo. Chama-se a atenção especialmente para o fato de não se ter em vista uma “avaliação da qualidade” dos periódicos. Na verdade, o presente estudo é preliminar e deverá servir de base para uma avaliação qualitativa, pois procurou mapear o universo das publicações produzidas sobre educação, na área ou para a área.

Uma classificação dos periódicos correntes de educação

O quadro que orientou a classificação dos periódicos selecionados pode ser assim resumido:

Periódicos científicos

Sob esta denominação foram acolhidas todas as publicações periódicas ou seriadas, direta ou indiretamente vinculadas a instituições de ensino – a maioria destas com programas de pós-graduação –, ou a centros de pesquisa em educação.

A característica fundamental dessas publicações está associada à veiculação do conhecimento gerado nessas instituições e nesses centros e à disseminação de propostas novas ou em fase de experimentação, no País e no exterior. Foi considerada importante para essa categoria a existência de um comitê e de um conselho editorial, ou equivalentes, responsáveis sobretudo pela natureza técnico-científica da publicação. Em geral, os periódicos arrolados nesta categoria dispõem de um corpo de consultores externos, cuja relação consta do seu *expediente*, responsáveis pela análise dos textos a serem publicados. Outros dados referentes à normalização, circulação, formato, etc. também foram considerados, mas apenas como informação adicional

Periódicos Científicos	Periódicos Genéricos	Referenciais
Gerais	Divulgação ampla	–
Especializados	Divulgação restrita	–

destinada a definir a inclusão do periódico nas subcategorias: *científico geral* e *científico especializado*.

Esse desdobramento está relacionado com a temática e a circulação mais abrangente ou menos abrangente. Na primeira subcategoria, enquadram-se os periódicos que compreendem temáticas variadas, normalmente editados por faculdades, centros de pesquisa ou associações científicas. Na segunda, agregam-se publicações vinculadas a uma única temática educativa (por exemplo, tecnologia educacional, informática educativa, avaliação), a recortes da atividade educativa a partir de áreas fundamentais (como história da educação, psicologia da educação, etc.) e também as que se dedicam ao ensino de disciplinas (ensino de matemática, de física etc.) ou mais amplamente ao enfoque interdisciplinar (educação ambiental etc.).

Periódicos genéricos

Como o próprio nome sugere, essas publicações abordam questões gerais de educação, em função dos objetivos que regem sua proposta editorial. O interesse por parte da sociedade pelas questões educacionais e um mercado editorial promissor estão fazendo com que empresas de comunicação de massa, organizações não-governamentais e associações profissionais criem veículos próprios.

Distinguiram-se duas subcategorias:

Genéricos de ampla circulação, ou seja, aqueles que, tendo a educação como sua temática determinante e optando por uma abordagem genérica, interessam a muitos. Destinam-se a um público amplo: professores de Ensino Fundamental; têm grande penetração em escolas de Educação Básica; possuem um grande número de assinantes e são vendidos em bancas de jornais (por exemplo: *Nova Escola*, *Presença Pedagógica*, *Veja na Sala de Aula*, *Pátio*).

Genéricos de circulação restrita, normalmente editados por sindicatos, associações, fundações, visando a seus associados ou funcionários. Também podem ser de responsabilidade de órgãos públicos, em especial secretarias estaduais e municipais de educação e algumas repartições federais. O cuidado maior a ter na análise desses últimos periódicos, como já foi dito, não é seu âmbito de circulação, mas sobretudo seu tempo de sobrevivên-

cia; muitas vezes, existem apenas como veículos informativos de determinada gestão educacional. No presente estudo, foram incluídos apenas os que se apresentaram com maior tempo de permanência (*CNTE Notícias*, *Informação em Rede*, *Mensagem da Apae*, etc.).

Periódicos referenciais

Nesta categoria, enquadram-se as publicações, editadas regularmente, que fornecem insumos sobre e para a atividade educativa, sejam eles de caráter documental, relativos a atos do Executivo ou dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação (como a revista *Documenta*, por exemplo), e as relativas à produção científica (como *Teses em Educação*, por exemplo). A grande reformulação por que está passando a educação escolar brasileira, principalmente pelas avaliações sistemáticas dos vários níveis de ensino promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), permite prever que esta categoria de periódicos vai experimentar grande expansão, à medida que dados consolidados e séries históricas sobre diferentes situações estiverem sendo disponibilizados. Caso tivesse sido possível incluir nesta pesquisa as informações dessa categoria já disponíveis na Internet – o que não era objetivo da mesma – poder-se-ia verificar a grande quantidade de bancos de dados, fornecidos tanto por instituições governamentais quanto por instituições privadas.

A classificação dos periódicos correntes analisados (120 títulos) consta do Anexo 3. Observa-se mais uma vez que essa classificação é provisória e tentativa. Mais que uma proposta acabada, tem como objetivo primeiro provocar um amplo debate na comunidade de especialistas e entre todos os interessados na temática educativa e, em particular, no assunto em questão, contribuindo assim para que o processo de disseminação da informação educativa ganhe o cuidado que merece e necessita.

Conclusões e propostas

Destacam-se neste tópico os principais problemas localizados durante a pesquisa, alguns deles reafirmando pontos já levantados no estudo anterior. A partir deles, são sugeridos alguns procedimentos

que, a curto e médio prazos, poderão dar maior consistência em particular à disseminação dos periódicos na área.

Tendência atual

Como primeira conclusão geral, comparando-se os estudos realizados em 1993 e o atual de 1999, observa-se que, de uma produção predominantemente científico-generalista, caminhamos rumo a uma produção científico-especializada, destinada a disseminar a produção de grupos de pesquisa instalados. A mesma ampliação não ocorreu em percentual tão elevado nos periódicos científicos genéricos, o que revela que a tendência generalista pode estar sendo suplantada por uma orientação de maior identificação com os possíveis interessados em encontrar espaço específico para o intercâmbio de pesquisa e aprimoramento profissional.⁴

Esta tendência de maior identificação das publicações científicas com os produtores e seu entorno, nas universidades e especialmente nos programas de pós-graduação em educação, pode estar se verificando também na outra ponta da produção, ou seja, aquela destinada a públicos mais diversificados, o que estaria revelando uma atuação ampliada de segmentos profissionais e instituições comunitárias na área da educação. De fato, o aumento do número de periódicos classificados como genéricos, de ampla divulgação ou divulgação restrita, confirma a ampliação do número de novos atores motivados pela questão educacional. Destaque especial deve ser dado àqueles autores que se dedicam a trabalhos junto às camadas mais necessitadas da população.

Sobre a diversificação

Embora já analisada anteriormente, retoma-se este ponto, como a mais forte constatação do estudo, já pressentida em 1993. Concorrendo com porcentagem elevada (50% dos periódicos analisados podem ser considerados novos, salvo engano), essa diversificação tem uma dupla face. Por um lado, pode estar significando uma “fragmentação”, comprometedorra dos poucos recursos existentes e dispersadora de esforços, principalmente quando não atinge um círculo mais amplo que o local. Por outro lado, o aumento dos periódicos especializados, so-

bretudo quando produzidos por equipes interdisciplinares e/ou interinstitucionais de pesquisa, está indicando um caminho novo, em princípio promissor, de disseminação da produção significativa.

De toda forma, essa diversificação deve ser acompanhada de perto, principalmente procurando analisá-la não só quanto à produção mas, sobretudo, quanto à sua efetiva circulação e utilização.

Sistematização da produção dos periódicos

Observa-se, inicialmente, que as publicações de divulgação geral, principalmente as mais novas, de ampla circulação, demonstram nítida preocupação com o tratamento cuidadoso das matérias abordadas. Da mesma forma, as publicações dirigidas a grupos populares, em especial aos que se dedicam à alfabetização, também revelam cuidado no tratamento das questões, através de uma linguagem apurada, de cuidadosa análise das experiências e sobretudo na e pela disseminação de informações que visam fortalecer os movimentos que atuam junto aos grupos populares.

Por outro lado, chama a atenção certo “amadorismo”, ou a falta de experiência na produção de muitos periódicos, principalmente os especializados. Não há o cuidado fundamental na obtenção do registro no ISSN (sem o qual, atualmente, sua aquisição fica inviabilizada, nas instituições públicas). Não é generalizada a institucionalização de um conselho editorial, ou equivalente, composto por membros da instituição e por membros externos (condição julgada por muitos como relevante para o periódico ser considerado “científico”). Importante, neste ponto, a indicação de consultores ligados a instituições internacionais, demonstrando contatos mantidos não só pelos editores do periódico, mas também pela instituição que o produz. Evidentemente, a simples listagem de consultores, internos ou externos, não garante a qualidade de uma publicação, se esses consultores não são solicitados para atuar como colaboradores efetivos. Observa-se, finalmente, que muitas publicações não conseguem, em muitos casos, honrar a categoria “periódico”, exatamente pela impossibilidade de ser mantida a periodicidade definida.

⁴ É impossível uma comparação em termos estatísticos, pelas diferenças das classificações adotadas nos dois estudos.

Considerando a disposição já verificada em muitas instituições para a ampliação do apoio à disseminação da informação educacional, propõe-se, de um lado, a sistematização dessas informações obrigatórias, em termos de normas, ou recomendações, e, de outro, a introdução de uma sistemática de treinamento dos editores de periódicos, tendo em vista a adoção de procedimentos profissionalizados. Esta proposta poderia ser concretizada a partir da criação de um grupo de trabalho permanente, que se responsabilize por estudar e propor alternativas para a melhoria da produção e da distribuição dos periódicos da área de educação.

Presença dos periódicos nas bibliotecas de educação

Realizada em cinco bibliotecas importantes da cidade de São Paulo, pertencentes a instituições públicas e privadas, a pesquisa indicou falhas nas séries, inclusive em alguns títulos mais antigos e com distribuição nacional, e ausência dos periódicos mais novos da área. Nesse último aspecto, é marcante a agilidade da biblioteca da Ação Educativa, que, aliás, se define como “centro de documentação”, o que significa maior presença junto aos movimentos sindicais e sociais e que se traduz em um rico acervo e no tratamento sistemático das publicações mais novas.

A primeira proposta decorrente dessa constatação é a urgente necessidade de organizar um sistema de permuta dos periódicos existentes. Com algum tipo de apoio, poder-se-ia, imediatamente, a partir do levantamento feito, completar as séries existentes pelo menos nas bibliotecas das universidades que mantêm cursos de mestrado e doutorado em educação. Este procedimento já estabeleceria as bases de um sistema de permuta, de forma que as 120 publicações, consideradas neste momento como importantes para a área, chegassem sistematicamente a todas as bibliotecas instituídas em rede. Para um maior número de bibliotecas eventualmente interessadas, poder-se-ia divulgar uma lista autorizada desses periódicos, facilitando aquisições e novas permutas.

Melhoria do tratamento dos periódicos nas bibliotecas

Os centros de informação em educação são, em sua maioria, bibliotecas de faculdades ou universidades, em detrimento de centros de documentação.⁵ Mesmo considerando que alguns centros de documentação são, na verdade, bibliotecas, na realidade, como a maioria dessas bibliotecas está localizada em universidades ou faculdades, isto implica um trabalho onde a ênfase está no controle do acervo (estoque de documentos) e não no tratamento de informações (análise de conteúdo), forma peculiar aos processos de trabalho da documentação. As bibliotecas trabalham essencialmente com livros e periódicos como um todo, não indexando capítulos de livros, séries produzidas coletivamente e artigos de periódicos. Costumam ainda secundarizar outros tipos de material relevantes, como *papers*, *folders*, relatórios, planos governamentais, folhetos, vídeos, etc.

Tendo as bibliotecas universitárias um acervo muito grande para organizar e preservar e um público numeroso para atender, seu trabalho costuma restringir-se ao controle do estoque e ao fornecimento de documentos, ao invés da prestação de serviços de apoio à pesquisa. No entanto, em especial nas áreas de ciências exatas e biológicas, existe uma oferta grande, e antes de tudo qualificada, de bases de dados bibliográficos disponíveis em CD-Rom ou na Internet, com indexação de artigos e materiais diversos, quase sempre acompanhados de resumos. A área de Humanas, de uma forma geral, apresenta menos serviços desse gênero, embora estejam crescendo os serviços de informação especializada, por temas, e bibliotecas virtuais dedicadas a autores. Além disso, a lógica do atendimento nas bibliotecas universitárias, em geral, é a de que o usuário deve ser autônomo, não havendo relação com um profissional com vistas à elaboração de estratégias de busca e exploração de todos os recursos disponíveis na biblioteca ou nas redes que possam ser acessadas a partir dela.

Qualquer proposta para superar essa dificuldade esbarra na situação calamitosa das universidades públicas, em especial nas federais. Neste final de 1999, verificou-se que a próxima assinatura de periódicos e a aquisição de livros estão pratica-

⁵ Dado confirmado pela pesquisa da FCC, realizada em 1999: Vieira, Maria da Graça Camargo. *Perfil dos sistemas de indexação de documentos utilizados nas bibliotecas e centros de documentação voltados à educação na América Latina e países de Língua Portuguesa*. Essa carência está sendo acentuada pela produção de livros compostos por uma coletânea de textos de vários autores.

mente suspensas, ou pelo menos estão se processando irregularmente, há vários anos, ao sabor da concessão ou da retirada dos apoios oficiais. Talvez o procedimento do fichamento dos artigos, na fonte de produção do periódico, e sua remessa juntamente com o volume produzido, ve-

nham a criar maior disponibilidade de informações colocadas à disposição dos usuários pelas bibliotecas. Ou ainda, a execução dessas tarefas por algumas bibliotecas de referência e uma permuta, entre todas as interessadas, através de redes eletrônicas.

Referências bibliográficas

- CHIZZOTTI, Antônio. Avaliação e perspectivas da pesquisa através das publicações em periódicos. In: AVALIAÇÃO e perspectivas na área de educação 1983-1992. Porto Alegre : ANPEd, 1993. p. 201-215.
- FÁVERO, Osmar, AMADO, Tina, GARCIA, Walter. Para uma avaliação dos periódicos brasileiros de educação. In: AVALIAÇÃO e perspectivas na área de educação 1983-1992. Porto Alegre : ANPEd, 1993. p. 201-215.
- MOROSINI, Marília, SGUISSARDI, Valdemar. *A educação superior em periódicos nacionais*. Vitória : FCAA/Ufes, 1998.

Recebido em 26 de janeiro de 2000.

Cristina Ortega é bacharel em Biblioteconomia pela Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) e pós-graduanda em Ciências da Informação e Documentação nessa Universidade.

Osmar Fávero é professor da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Walter Garcia é presidente da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT).

Abstract

A survey for current periodicals in education was produced in local libraries in São Paulo, Brazil. The analyses classified the periodicals in two categories: scientific (general and specialized) and generic (mass exposure and restrict exposure). It resulted in a catalog with a 120 references including periodicals and educational series.

Key-Words: periodical; education; catalog.

ANEXOS

ANEXO 1 Periódicos Correntes Brasileiros de Educação (120 títulos, em ordem alfabética)

ACESSO: Revista de Educação e Informática

Periodicidade: Irregular
ISSN: 0103-0736
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1988
Descritores: Tecnologia Educacional/
Ciência da Computação
Bibliotecas pesquisadas: FDE; FCC
(até 1997); Cevec (até 1988)

Editor Institucional: Fundação para o
Desenvolvimento da Educação (FDE)
Rua Rodolfo Miranda, 636
01121-900 – São Paulo-SP
Fone: (11) 3327-4000
Fax: (11) 230-7314

Editor Comercial: Ação Educativa –
Assessoria, Pesquisa e Informação
Av. Higienópolis, 901 – Higienópolis
01238-001 – São Paulo-SP
Fone: (11) 825-5544
Fax: (11) 3666-1082
Home-page:
<http://www.acaoeducativa.org>
E-mail: acaoeduca@originet.com.br

ACTA: Revista do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo

ISSN: 0010-6410
Descritores: Legislação Educacional
Biblioteca pesquisada: Ação (1991);
FDE

Editor Institucional: Conselho Estadual
de Educação
Praça da República, 53
01045-903 – São Paulo-SP

Amae Educando

Periodicidade: Mensal
ISSN: 0102-0471
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1967
Descritores: Ensino Fundamental/Di-
dática/Ensino-Aprendizagem
Biblioteca pesquisada: FCC (até
1996); CCN; Ação (até 1997)

Editor Institucional: Fundação Associação
Mineira de Ação Educacional (Amae)
Av. Bernardo Monteiro, 861
30150-281 – Belo Horizonte-MG
Fone: (31) 224-5400

Alfabetização e Cidadania

Início da coleção: v. 1, 1994
Descritores: Alfabetização
Biblioteca pesquisada: Ação
Observação: Colegiado Nacional da
RAAAB: Ação Educativa – Assessoria,
Pesquisa e Informação; Associação
de Saúde da Periferia (ASP) – São
Luís-MA; Serviço de Apoio a Pesqui-
sa em Educação (Sape).

Editor Institucional: Rede de Apoio
à Ação Alfabetizadora do Brasil
(RAAAB)

Ao Mestre com Carinho

Revista Mensal do Clube de Serviços
ao Mestre com Carinho
Periodicidade: Mensal
Biblioteca pesquisada: Ação

Editor Institucional: Clube de Serviços
ao Mestre com Carinho
Rua Major Quedinho, 111, Conj. 1.607
01050-030 – São Paulo-SP
Fone/Fax: (11) 256-6135
E-mail: estudo@uol.com.br

Apoio

Periodicidade: Irregular
Biblioteca pesquisada: Fundação para
o Desenvolvimento da Educação (FDE)

Editor Institucional: FDE
Rua Rodolfo Miranda, 636
01121-900 – São Paulo-SP
Fone: (11) 3327-4000
Fax: (11) 230-7314

Aprendendo com Jovens e Adultos

Revista do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores

Início da coleção: v. 0, n. 1, 1998
Descritores: Ensino Fundamental/Estudantes Trabalhadores
Biblioteca pesquisada: Ação

Editor Institucional: Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Rua Engenheiro Luiz Englert, s/n, Prédio 12.109
90046-900 – Porto Alegre-RS
Fone: (51) 316-3497
Fax: (51) 316-3888

Avaliação

Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (Raies)
Periodicidade: Trimestral
ISSN: 1414-4077

Início da coleção: v. 1, n. 1, 1996
Descritores: Avaliação Institucional/Ensino Superior
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1998); CCN; FE (até 1997)
Editor: José Dias Sobrinho

Editor Institucional: Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Cidade Universitária Zeferino Vaz
13083-970 – Campinas-SP
Fone: (19) 239-2422; (19) 239-7590
Fax: (19) 239-7590
Home-pages:
<http://www.mtm.ufsc.br/~raies>;
<http://jurere.mtm.ufsc.br/~raies/main2.htm>

Bibliografia Brasileira de Educação

Periodicidade: Semestral
ISSN: 0067-6632

Início da coleção: v. 1, n. 1, 1954
Descritores: Educação/Bibliografia
Biblioteca pesquisada: FCC; Ação (até 1991); FDE (até 1991)

Editor Institucional: Secretaria de Avaliação e Informação Educacional MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)
MEC – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexos I e II, 4º Andar, Sala 416
Caixa Postal 04497
70919-970 – Brasília-DF
Fone: (61) 224-7092; (61) 224-1573; (61) 224-7719
Home-page:
<http://www.inep.gov.br>
E-mail: editoria@inep.gov.br

Bolema

Início da coleção: n. 1, 1989
Descritores: Ensino de Matemática
Biblioteca pesquisada: CCN; FDE (até 1996); Walter Garcia

Editor Institucional: Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Rio Claro-SP

Boletim CDAPH

Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH)
Periodicidade: Semestral
ISSN: 1415-7152
Descritores: História da Educação
Biblioteca pesquisada: Ação

Editor Institucional: Universidade São Francisco/Instituto Franciscano de Antropologia (USF/IFAN); Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH)
Av. São Francisco de Assis, 218
Caixa Postal 163
12900-000 – Bragança Paulista-SP
Fone: (11) 7844-8301/8354
Fax: (11) 7844-1825
E-mail: cdaph@usf.com.br

Boletim Cepasp

Centro de Educação, Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular (Cepasp)
Início da coleção: 1989
Descritores: Formação de Dirigentes/
Movimentos Sociais
Biblioteca pesquisada: Ação

Editor Institucional: Cepasp
Rua Sororó, 129 – Novo Horizonte
68503-690 – Marabá-PA
Fone: (91) 324-1633

Início da coleção: v. 1, n. 1, 1995
Biblioteca pesquisada: Walter Garcia

Editor Institucional: Centro Pedagógico/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
Campus Universitário Goiabeiras
29060-900 – Vitória-ES
Fone: (27) 335-2547
Fax: (27) 335-2549
Home-page: <http://www.ufes.br/nppge>
E-mail: ppge@npd.ufes.br

Boletim Técnico do Senac

Periodicidade: Quadrimestral
ISSN: 0101-549X
Início da coleção: 1974
Descritores: Educação para o Trabalho/Formação Profissional/Ensino Técnico
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1998); Ação

Editor Institucional: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/Departamento Nacional (Senac/DN)
Rua Dona Mariana, 48, 1º andar
22280-020 – Rio de Janeiro-RJ
Fone: (21) 537-1169, Ramais 2117 e 2118
Home-page:
<http://www.senac.br/boletim>
E-mail: cedoc@senac.br

Cadernos Cedes (Série)

Periodicidade: Irregular
ISSN: 0101-3262
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1980
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1993); CCN; Ação

Editor Institucional: Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)
Caixa Postal 6022 AP-Unicamp
13083-970 – Campinas-SP
Fone/Fax: (19) 289-1598
Home-page:
<http://cedes-gw.unicamp.br>
E-mail: cadernos@cedes-gw.unicamp.br

Caderno Catarinense de Ensino de Física

Periodicidade: Quadrimestral
Descritores: Ensino de Física
Biblioteca pesquisada: FE (até 1998)

Editor Institucional: Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Campus Universitário Trindade
88040-900 – Florianópolis-SC
Fax: (48) 331-9946
Home-page:
<http://www.fsc.ufsc.br/cccef/>
E-mail: fsccef@fsc.ufsc.br

Cadernos da Católica. Série Educação

Periodicidade: Quadrimestral
ISSN: 1414-3186
Início da coleção: v. 1, 1995
Biblioteca pesquisada: CCN; FDE (até 1997); FE (até 1998)

Editor Institucional: Universidade Católica de Brasília (UCB)
Brasília-DF

Editor Comercial: Editora Universa/UCB
EPCT – QS 7, Lote 01 – Águas Claras
72030-170 – Taguatinga-DF
Fone: (61) 356-9157
Fax: (61) 356-3010
Home-page: <http://www.ucb.br>
E-mail: universa@ucb.br

Caderno de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes
Periodicidade: Anual

Cadernos de Educação da Universidade Federal de Cuiabá (Unic)
Periodicidade: Irregular

ISSN: 1415-5133

Início da coleção: v. 1, n. 0, 1997

Descritores: Educação Especial/Psicologia da Educação/Educação Rural

Biblioteca pesquisada: Ação

Editor Institucional: Coordenação da Pós-Graduação da Unic
Cuiabá - MT

Editor Comercial: Edunic
Av. Beira Rio, 3.100 – Jardim Europa
78015-480 – Cuiabá-MT

Fone: (65) 615-1202

Fax: (65) 615-1100

Home-page:

<http://www.unic.br>

E-mail: unic@zaz.com.br

Cadernos de Educação Popular

Periodicidade: Irregular

ISSN: 0101-773X

Início da coleção: n. 1, 1982

Descritores: Educação Popular

Biblioteca pesquisada: CCN; PUC
(até 1993); Ação (até 1997)

Editor Institucional: Nova – Pesquisa
e Assessoria em Educação

Rua Barão do Flamengo, 22 - Sala 803
22220-080 – Rio de Janeiro-RJ

Fone: (21) 225-7578

Fax: (21) 205-6219

E-mail: novapesquisa@ax.apc.org

Editor Comercial: Editora Vozes Ltda.
Rua Frei Luís, 100
25689-900 – Petrópolis-RJ

Cadernos de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Periodicidade: Semestral

ISSN: 0104-1371

Início da coleção: 1992

Biblioteca pesquisada: FE (até 1998);
Ação (até 1998); FCC (até 1998)

Editor Institucional: Faculdade de Educação da UFPel

Rua Almirante Barroso, 1.734

96010-280 – Pelotas-RS

Fone: (53) 222-7981

Fax: (53) 225-4573

E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

Editor Comercial: Editora da UFPel
Pelotas-RS

Cadernos de História

Periodicidade: Anual

ISSN: 0103-6300

Descritores: Ensino de História

Biblioteca pesquisada: Ação

Editor Institucional: Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História/
Departamento de História
Universidade Federal de Uberlândia
(UFU)

Av. João Naves de Ávila, 2.160 –
Campus Santa Mônica, Bloco H
38408-100 – Uberlândia-MG

Fone: (34) 239-4130

Fax: (34) 239-4199

Cadernos de Educação Especial

Periodicidade: Semestral

ISSN: 0103-0000

Início da coleção: v. 1, n. 1, 1987

Descritores: Educação Especial

Biblioteca pesquisada: FE/USP; CCN;
Listagem Mato Grosso

Editor Institucional: Departamento de Educação Especial/Centro de Educação
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM)

Campus Universitário

97105-900 – Santa Maria-RS

Cadernos de Pesquisa

Revista de Estudos e Pesquisa em Educação

Periodicidade: Quadrimestral

ISSN: 0100-1574

Início da coleção: n. 1, 1971

Descritores: Sociologia da Educação/
Psicologia da Educação/Política Educativa/
Relações de Gênero/História da Educação

Biblioteca pesquisada: FCC; CCN

Editor Institucional: Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação
Carlos Chagas

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565

Caixa Postal 11478
05513-900 – São Paulo-SP
Fone: (11) 3721-4511
Fax: (11) 3721-1059

Editor Comercial: Editora Autores Associados
Caixa Postal 6164
13.081-970 – Campinas-SP
Pabx/Fax: (19) 289-5930
E-mail:
editora@autoresassociados.com.br

Descritores: Ciências da Educação
Biblioteca pesquisada: CCN; FE (até 1998)

Editor Institucional: Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação (CED)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Campus Universitário – Trindade
88040-970 – Florianópolis-SC
Fone: (48) 331-9586
Home-page: <http://www.ced.ufsc.br>
E-mail: nup@ced.ufsc.br

Cadernos Pedagógicos e Culturais

Periodicidade: Semestral
Título anterior: *Cadernos Pedagógicos do Centro Educacional de Niterói*
ISSN: 0104-0227
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1992
Descritores: Educação/Cultura
Biblioteca pesquisada: CCN; FCC (até 1997); Dedalus (FE e IEB) (até 1997)
Observação: quadrimestral até 1993

Editor Institucional: Centro Educacional de Niterói (CEN)
Av. Ernani do Amaral Peixoto, 836 – Centro
24020-077 – Niterói-RJ
Fone: (21) 620-5455, Ramal 226
Fax: (21) 717-8248
E-mail: cadped@cen.g12.br

Comunicação e Educação

Periodicidade: Quadrimestral
ISSN: 0104-6829
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1994
Descritores: Comunicação de Massa/Educação de Massa
Biblioteca pesquisada: CCN; Ação

Editor Institucional: Departamento de Comunicações e Artes (CCA)
Escola de Comunicações e Artes (ECA)/Universidade de São Paulo (USP)
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443, 2º Andar, Sala 17,
Bloco Central – Cidade Universitária
05508-900 – São Paulo-SP
Fone: (11) 818-4063
Fax: (11) 818-4326
Home-page:
<http://www.eca.usp.br/departam/cca/cultext/comeduc/rcabert.htm>
E-mail: comeduc@edu.usp.br

Cidadania – Textos

Periodicidade: Quadrimestral
ISSN: 0104-8325
Início da coleção: n. 1, 1994
Descritores: Movimentos Sociais/Cidadania/Educação
Biblioteca pesquisada: FE (até 1997)

Editor Institucional: Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, Demandas Educativas e Cidadania (Gemdec) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Rua Bertrand Russell, 801 – Cidade Universitária
13083-970 – Campinas-SP
E-mail: gemdec@turing.unicamp.br

Editor Comercial: Editora Moderna
Rua Padre Adelino, 758 – Belenzinho
03303-904 – São Paulo-SP
Fone: (11) 6090-1500
Fax: (11) 6090-1501
Home-page:
<http://www.moderna.com.br/>
Comunicacao
E-mail: webmaster@moderna.com.br

Coleção Laboratório

Periodicidade: Semestral
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1995

Comunicações

Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep
Periodicidade: Semestral
ISSN: 0104-8481

Biblioteca pesquisada: FE (até1998)

Editor Institucional: Pós-Graduação em Educação
Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)
Caixa Postal 68
13400-911 – Piracicaba-SP
Fone: (19) 430-1609
Fax: (19) 430-1617
E-mail: posgrad@unimep.br

Editor Institucional: Editora Unijui Ijuí-RS
Fone: (55) 332-7100, Ramal 217
Home-page:
<http://www.unijui.tche.br/unijui/editora/>
E-mail: editora@main.unijui.tche.br

Editor Comercial: Unilivros – Distribuidora Universitária de Livros
Rua do Comércio, 1.364
98700-000 – Ijuí-RS
Fone: (55) 332-8900
Fax: (55) 332-7977
Home-page:
<http://www.unijui.tche.br/uniliv.html>
E-mail: uniliv@main.unijui.tche.br

Construção Psicopedagógica

Periodicidade: Anual
Editor Institucional: Instituto Sedes Sapientiae
Rua Ministro Godói, 1.484
05015-900 – São Paulo-SP
Fone/Fax: (11) 3873-2314
Home-page: <http://www.sedes.org.br/>
E-mail: sedes@ax.apc.org

Didática

Periodicidade: Anual
ISSN: 0101-059X
Início da coleção: n. 1, 1964
Descritores: Didática/Psicopedagogia
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1996); CEVEC (até 1996); FDE (até 1998)
Observação: Interrompida em 1978

Contemporaneidade e Educação

Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação
Periodicidade: Semestral
ISSN: 1414-0098
Início da coleção: n. 0, 1996
Descritores: Ciências Sociais/Educação
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1997); CCN; Ação

Editor Institucional: Faculdade de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)
Av. Hygino Muzzi Filho, 737
17525-900 – Marília-SP

Editor Institucional: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC)
Av. Princesa Isabel, 323, Sala 709
22011-010 – Rio de Janeiro-RJ
Fone/Fax: (21) 275-0230; (21) 295-6851
E-mail: iec@montreal.com.br

Documenta (Brasília)

Órgão oficial do Conselho Nacional de Educação (CNE)
Periodicidade: Mensal
ISSN: 1413-3199
Início da coleção: n. 1, 1962
Descritores: Legislação Educacional
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1997); CCN; PUC (até 1996); FE (até 1997)
Observação: Editada anteriormente pelo Conselho Federal de Educação (CFE)

Contexto e Educação

Revista de Educación en América Latina y el Caribe
Periodicidade: Trimestral
ISSN: 0102-8758
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1986
Descritores: Sociologia da Educação
Biblioteca pesquisada: FE/USP; CCN; Ação

Editor Institucional: CNE
SGA/Sul – Av. L2 Sul, Quadra 607, Lote 50, Ed. Sede do CNE
70200-670 – Brasília-DF

Editor Comercial: Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino

Superior Federais Especializadas
(Codesfe)
SGA/Sul – Av. L2 Sul, Quadra 607,
Lote 50, Ed. Sede do CNE
70200-670 – Brasília-DF
Fone: (61) 443-0011
Fax: (61) 443-6539
Home-page:
[http://www.mednet.com.br/instpub/
codesfe/codesfe.htm](http://www.mednet.com.br/instpub/codesfe/codesfe.htm)
E-mail: codesfe@rudah.com.br

Educ-Ativa

Periodicidade: Anual
ISSN: 1415-0492
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1997
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: Walter Garcia
Editora: Virginia Sales Gebrim

Editor Institucional: Departamento de
Educação da Universidade Católica de
Goias
Fone: (62) 227-1080

Dois Pontos: Teoria e Prática em Gestão Educacional

Revista da Fundação Pitágoras
Periodicidade: Trimestral
ISSN: 0104-6128
Início da coleção: v. 1, n. 0, 1983
Descritores: Política Educacional/En-
sino-Aprendizagem/Didática/Filosofia
da Educação
Biblioteca pesquisada: FCC (até
1997); CCN; Ação

Editor Institucional: Fundação
Pitágoras
Av. Raja Gabaglia, 3.125 – São Bento
30350-540 – Belo Horizonte-MG
Fone: (31) 297-5477
Fax: (31) 297-5470
E-mail: 2pontos@pitagoras.com.br;
caramuru@pitagoras.com.br

Educação (Maceió-AL)

Revista do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas
ISSN: 0104-5555
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1993
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: CCN; FE (até
1997, publicado em 1998)

Editor Institucional: Centro de Educa-
ção (Cedu)/Universidade Federal de
Alagoas (Ufal)
Campus A. C. Simões – Tabuleiro do
Martins, BR 104-Norte, Km 14
57072-970 – Maceió-AL
Fone: (82) 322-1329

Editor Comercial: Editora Universitária
da UFAL
Maceió-AL

Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação

Periodicidade: Trimestral
ISSN: 1413-2060
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1995
Biblioteca pesquisada: FE (até 1997);
CCN
Editor: Ivan Renato Albino

Editor Institucional: Departamento de
Psicologia da Educação
Faculdade de Ciências e Letras/Uni-
versidade Estadual Paulista (Unesp)
Caixa Postal 174
14800-901 – Araraquara-SP
Fone: (16) 232-0444 Ramal 110
Fax: (16) 232-1362
E-mail: doxa@fclar.unesp.br

Educação (Porto Alegre)

Faculdade de Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande
do Sul (PUC/RS)
Periodicidade: Quadrimestral
ISSN: 0101-465X
Início da coleção: v. 1, 1978
Descritores: Psicologia da Educação/
Política Educacional/Filosofia da Edu-
cação
Biblioteca pesquisada: FCC (até
1991); CCN
Observação: A partir do v. 21, n. 34,
passou de semestral para quadrimestral
Editor: Pergentino Stefano Pivatto

Editor Institucional: Pós-Graduação
em Educação/Faculdade de Educa-
ção da PUC/RS

Av. Ipiranga, 6.681, Prédio 33
Caixa Postal 1429
90001-970 – Porto Alegre-RS
Fax: (51) 320-3635
E-mail: revedu@music.pucrs

Educação (Santa Maria-RS)
Periodicidade: Semestral
Título anterior: *Revista do Centro de Educação*
ISSN: 0101-9031
Início da coleção: v. 7, n. 2, 1982
Descritores: Política Educacional/Ensino Superior
Biblioteca pesquisada: FE (até 1997); CCN; PUC (até 1996)
Observação: Antes do título anterior: *Revista do Centro de Ciências Pedagógicas*

Editor Institucional: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Campus Universitário Camobi
97105-900 – Santa Maria-RS
Home-page:
<http://www.ufsm.br/ce/revista>
E-mail: revce@ce.ufsm.br

Educação (São Paulo-SP)
Periodicidade: Mensal
ISSN: 1415-5486
Biblioteca pesquisada: CCN; Ação

Editor Institucional: Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (Sieesp)
Editor Comercial: Editora Segmento
Rua Cunha Gago, 412, 1º Andar
05421-001 – São Paulo-SP
Fone: (11) 867-9067
Home-page:
<http://www.editorasegmento.com.br>
E-mail:
educacao@editorasegmento.com.br

Educação Brasileira
Periodicidade: Semestral
ISSN: 0102-3209
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1978
Descritores: Ensino Superior/Política Educacional

Biblioteca pesquisada: FCC (até 1996); CCN; Ação (até 1993); CEVEC (até 1992); PUC (até 1998); FE (até 1998)

Editor Institucional: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub)
SEP/Norte – Quadra 516, Lote 9
70770-535 – Brasília-DF
Fone: (61) 349-9010; (61) 272-2960
Home-page: <http://www.crub.org.br>
E-mail: crub@nutecnet.com.br;
crub@guarany.cpd.unb.br;
crunbas@embratel.net.br

Educação e Ambiente
Periodicidade: Anual
ISSN: 1413-8638
Início da coleção: 1995
Descritores: Educação Ambiental

Editor Institucional: Mestrado em Educação Ambiental
Fundação Universidade Federal do Rio Grande (Furg)
Caixa Postal 474
96201-900 – Rio Grande-RS

Educação & Filosofia
Revista de Investigação e Difusão Filosófica e Educacional
Periodicidade: Semestral
ISSN: 0102-6801
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1986
Descritores: Filosofia da Educação/Política Educacional/Sociologia da Educação
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1997); CCN; Ação

Editor Institucional: Departamentos de Filosofia/Fundamentos da Educação e de Princípios e Organização da Prática Pedagógica e Programa de Mestrado em Educação
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Av. João Naves de Ávila, 2.160 – Campus Santa Mônica, Bloco U, Sala 1.006
Caixa Postal 593
38408-100 – Uberlândia-MG
Fone: (34) 239-4252

Fax: (34) 239-4185/4163/4223
E-mail: revdfil@ufu.br
Home-page:
<http://www.ufu.br/ensino/superior/graduacao/cursosextensao/revdfil>

Educação e Pesquisa

Publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Periodicidade: Semestral
Título anterior: *Revista da Faculdade de Educação*
ISSN: 0102-2555
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1975
Versão eletrônica: <http://www.scielo.br>
Descritores: Ensino-Aprendizagem
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1996); CCN; PUC (até 1998)
Observação: Periodicidade anual em 1975, 1977 a 1978 e 1980

Editor Institucional: Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo (USP)
Av. da Universidade, 308 – Cidade Universitária
05508-900 – São Paulo-SP
Fone: (11) 818-3525
Fax: (11) 818-3148
E-mail: revedu@edu.usp.br

Educação e Realidade

Periodicidade: Semestral
ISSN: 0100-3143
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1976
Descritores: Sociologia da Educação/ Filosofia da Educação/História da Educação/Política Educacional
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1997); CCN; Ação
Editora: Marisa Vorraber Costa

Editor Institucional: Faculdade de Educação (Faced)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Av. Paulo Gama, s/n, Prédio 12.201, 9º Andar, Sala 901
90046-900 – Porto Alegre-RS
Fone: (51) 316-3268
Fax: (51) 225-4932
Home-page: <http://orion.ufrgs.br/faced/edu-rea.htm>
E-mail: educreal@edu.ufrgs.br

Educação e Sociedade

Revista Quadrimestral de Ciência da Educação
Periodicidade: Quadrimestral
ISSN: 0101-7330
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1978
Versão eletrônica: <http://www.scielo.br>
Descritores: Política Educacional/Filosofia da Educação/Psicologia da Educação/Sociologia da Educação/Ensino Superior
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1988); Ação
Observação: Indexada no Ulrich's International Periodicals Directory (EUA). Apresenta resumos dos artigos na *home-page* institucional

Editor Institucional: Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)
Caixa Postal 6022 – Unicamp
13083-970 – Campinas-SP
Fone/Fax: (19) 289-1598
Home-page:
<http://cedes-gw.unicamp.br/revista/index.htm>
E-mail: revista@cedes-gw.unicamp.br

Educação e Tecnologia

Periódico Técnico-Científico dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETs PR/MG/RJ
Periodicidade: Bimestral
Descritores: Educação/Tecnologia
Biblioteca pesquisada: FE (até 1998)
Editor: Herivelto Moreira

Editor Institucional: Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE)
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR)
Av. Sete de Setembro, 3.165
80230-901 – Curitiba-PR
Fone: (41) 322-4544, Ramal 696
Fax: (41) 224-5170
E-mail: ppgte@nupes.cefetpr.br

Educação em Debate

Periodicidade: Semestral
ISSN: 0102-1117
Início da coleção: v. 1, 1978
Descritores: Filosofia da Educação/ Ensino-Aprendizagem

Biblioteca pesquisada: FCC (até 1997);
CCN; PUC (até 1998); FE (até 1994)
Editor: José Gerardo Vasconcelos

Editor Institucional: Faculdade de Edu-
cação/Universidade Federal do Ceará
(UFCE)
Rua Waldery Uchoa, 1 – Benfica
60200-010 – Fortaleza-CE
Fone/Fax: (85) 283-3926; (85) 281-5188
Home-page:
<http://elis.npd.ufc.br/rufc.htm>
E-mail: gerardov@secrel.com.br

Educação em Foco

Periodicidade: Semestral
ISSN: 0104-3293
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1993
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: CCN; Walter
Garcia
Editor: Marlos Bessa Mendes da Rocha

Editor Institucional: Centro Pedagógi-
co/Faculdade de Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora
(UFJF)
Campus Universitário
36036-330 – Juiz de Fora-MG
Fone/Fax: (31) 229-3653

Educação em Questão

Periodicidade: Semestral
ISSN: 0102-7735
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1987
Descritores: Educação/Ensino Superior
Biblioteca pesquisada: FDE (até 1996);
Dedalus (FE) (até 1998)
Editora: Maria Doninha de Almeida

Editor Institucional: Centro de Ciên-
cias Sociais Aplicadas/Departamento
de Educação
Programa de Pós-Graduação em
Educação
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte (UFRN)
Campus Universitário
59072-970 – Natal-RN
Fone: (84) 211-9220; (84) 231-1266
Ramais 450 e 457
Fax: (84) 231-0066

Editor Comercial: Editora da UFRN
(EDUFRN)
Natal-RN

Educação em Revista

Revista da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Periodicidade: Semestral
ISSN: 0102-4698
Início da coleção: n. 1, 1985
Descritores: Filosofia da Educação/
História da Educação/Psicologia da
Educação/Didática
Biblioteca pesquisada: FCC (até
1994); CCN; CEVEC (até 1998); FDE
(até 1998)
Editora: Eliane Marta Santos Teixeira
Lopes

Editor Institucional: Faculdade de
Educação/Universidade Federal de
Minas Gerais (UFMG)
Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha
Caixa Postal 1703
31270-901 – Belo Horizonte-MG
Fone: (31) 499-5313
Fax: (31) 499-5488
E-mail: revista@fae.ufmg.br

Educar em Revista

Periodicidade: Anual
Título anterior: Educar
ISSN: 0104-4060
Início da coleção: v. 9, 1993
Descritores: Filosofia da Educação/
Didática/História da Educação/Ensino
Superior
Biblioteca pesquisada: FCC; CCN; FE
(até 1997, editado em 1998)
Observação: Editora Susana da Cos-
ta Ferreira

Editor Institucional: Universidade Fe-
deral do Paraná (UFPR)
Rua General Carneiro, 460, 1º Andar,
Sala 101
80001-970 – Curitiba-PR
Fone: (41) 360-5216
E-mail: susana@educacao.ufpr.br

Editor Comercial: Editora da UFPR
Centro Politécnico – Jardim das Amé-
ricas
Caixa Postal 19029
81531-990 – Curitiba-PR

Fone: (41) 361-3380
Fax: (41) 267-5973

Editor Institucional: Semesp
E-mail: semesp@cepa.com.br

Em Aberto

Periodicidade: Irregular
ISSN: 0104-1037
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1981
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: FCC; CCN; Ação
Editor: Jair Santana Moraes

Editor Institucional: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC)
MEC – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416 70047-900 – Brasília-DF
Fone: (61) 224-7092; (61) 224-1573
Fax: (61) 224-4167
Home-page:
<http://www.inep.gov.br>
E-mail: editoria@inep.gov.br

Editor Comercial: Editora Segmento/ Educacional Marketing
Rua Cunha Gago, 412 – 1º andar
05421-001 – São Paulo-SP
Fone: (11) 867-9067
Fax: (11) 870-4814
Home-page:
www.editorasegmento.com.br
E-mail:
educacao@editorasegmento.com.br

Espaço Pedagógico

Periodicidade: Anual
ISSN: 0104-7469
Biblioteca pesquisada: Ação

Editor Institucional: Faculdade de Educação/Universidade de Passo Fundo (UPF)
Passo Fundo-RS

Editor Comercial: Ediupf
Campus I – São José
Caixa Postal 611
99001-970 – Passo Fundo-RS
Fone: (54) 316-8374
Home-page: <http://www.upf.tche.br/>
editora

Ensaio : Avaliação e Políticas Públicas em Educação

Periodicidade: Trimestral
ISSN: 0104-4036
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1993
Descritores: Avaliação Educacional/ Políticas Públicas
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1993); CCN; Ação

Editor Institucional: Fundação Cesgranrio
Rua Cosme Velho, 155
22241-090 – Rio de Janeiro-RJ
Fone: (21) 558-3033
Fax: (21) 558-3385
Home-page:
<http://www.cesgranrio.org.br>
E-mail: pjesp@cesgranrio.org.br

Espaços da Escola

(uma revista construída pelo coletivo dos educadores)
Periodicidade: Trimestral
ISSN: 0103-9032
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1991
Descritores: Educação/Ensino Fundamental/Ensino Médio
Biblioteca pesquisada: CCN; Ação

Editor Institucional: Editora Unijui
Ijuí-RS
Fone: (55) 332-7100 Ramal 217
Home-page: <http://www.unijui.tche.br/unijui/editora/>
E-mail: editora@main.unijui.tche.br

Ensino Superior : Revista Semestral do SEMESP

Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp)
Periodicidade: Semestral
Descritores: Ensino Superior
Biblioteca pesquisada: Ação (até 1999)

Editor Comercial: Unilivros – Distribuidora Universitária de Livros
Rua do Comércio, 1.364
98700-000 – Ijuí-RS

Fone: (55) 332-8900
Fax: (55) 332-7977
Home-page: <http://www.unijui.tche.br/uniliv.html>
E-mail: uniliv@main.unijui.tche.br

Estudos e Debates (Série)

Periodicidade: Irregular
Início da coleção: n. 1, 1980
Descritores: Ensino Superior/Política Educacional/Legislação Educacional
Biblioteca pesquisada: PUC/SP; Cevec (até 1990)

Editor Institucional: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub)
SEPN – Quadra 516, Lote 9
70770-535 – Brasília-DF
Fone: (61) 349-9010; (61) 272-2960
Home-page: <http://www.crub.org.br>
E-mail: crub@nutecnet.com.br; crub@guarany.cpd.unb.br; crunbas@embratel.net.br

Estudos e Documentos (Série)

ISSN: 1415-2363
Início da coleção: n. 12, 1976
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: CCN; FDE (até 1998)
Observação: Volumes 1 a 11, publicados pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais/SP

Editor Institucional: Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo (USP)
Av. da Universidade, 308
05508-900 – São Paulo-SP
Fone: (11) 818-3525
Fax: (11) 818-3148
E-mail: revedu@edu.usp.br

Estudos em Avaliação Educacional

Periodicidade: Semestral
Título anterior: *Educação e Seleção*
ISSN: 0103-6831
Início da coleção: n. 1, 1990
Descritores: Avaliação Educacional
Biblioteca pesquisada: FCC; CCN; Ação

Editor Institucional: Núcleo de Avaliação Educacional/Fundação Carlos Chagas (FCC)
Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
05513-900 – São Paulo-SP
Fone: (11) 3721-4511
Fax: (11) 3721-1059
Home-page: <http://www.fcc.org.br>

Estudos Leopoldenses. Série Educação

Periodicidade: Semestral
Título anterior: Estudos Leopoldenses
ISSN: 1415-2800
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1997
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: CCN; FE (título anterior até 1993)

Editor Institucional: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
Av. Unisinos, 950
90022-000 – São Leopoldo-RS
Fone: (51) 590-3333
E-mail: schmitz@bage.unisinos.tche.br

Filosofia, Sociedade e Educação

Biblioteca pesquisada: Walter Garcia (listagem Mato Grosso)

Editor Institucional: Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)
Av. Hygino Muzzi Filho, 737
17525-000 – Marília-SP

Fio do Mestrado

Início da coleção: v. 1, n. 1, 1993
Descritores: Educação/Psicologia
Biblioteca pesquisada: CCN; Walter Garcia (listagem Mato Grosso)

Editor Institucional: Fundação Universidade Federal de Blumenau (Furb)
Rua Antônio da Veiga, 140, Bloco T, Sala 117
89012-900 – Blumenau-SC

Gestão em Ação

Revista do Núcleo Temático Gestão

em Ação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Periodicidade: Semestral
ISSN: 1516-8891
Biblioteca pesquisada: Walter Garcia (até 1999)
Editora: Kátia Freitas

Editor Institucional: Núcleo Temático Gestão em Ação/Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA
Av. Reitor Miguel Calmon, s/n – Vale do Canela
10110-100 – Salvador-BA
Fone/Fax: (71) 235-8290
E-mail: gestao@faced.ufba

História da Educação

Periodicidade: Semestral
ISSN: 1414-3518
Início da coleção: 1997(?)
Descritores: História da Educação
Biblioteca pesquisada: Walter Garcia
Editor: Jorge Luís da Cunha

Editor Institucional: Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe)/Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas
Rua Almirante Barroso, 1.734
96010-280 – Pelotas-RS
E-mail: tambara@minerva.ufpel.tche.br

Idéias (Série)

Periodicidade: Semestral
Início da coleção: n. 1, 1988
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1997); CCN; FDE

Editor Institucional: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)
Rua Rodolfo Miranda, 636
01121-900 – São Paulo-SP
Fone: (11) 3327-4000
Fax: (11) 230-7314

Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas

Periodicidade: Semestral

Biblioteca pesquisada: Walter Garcia; FCC (?)

Editor: Heitor Amílcar da Silveira Neto

Editor Institucional: Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)
Rodovia do Açúcar, Km 156
14400-901 – Piracicaba-SP
Fone: (19) 422-1515, Ramal 134
Fax: (19) 422-2500
E-mail: editora@unimep.br

Informação em Rede

Versão eletrônica:
<http://www.acaoeducativa.org>
Descritores: Política Educacional/Educação de Jovens e Adultos
Biblioteca pesquisada: Ação

Editor Institucional: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação
Av. Higienópolis, 901 – Higienópolis
01238-001 – São Paulo-SP
Fone: (11) 825-5544
Fax: (11) 3666-1082
Home-page:
<http://www.acaoeducativa.org>
E-mail: acaoeduca@originet.com.br

Informandes

Descritores: Ensino Superior
Biblioteca pesquisada: Ação

Editor Institucional: Andes/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (SN)
Centro Empresarial Norte – Lote C, Bloco B, Sala 816
70710-200 – Brasília-DF
Fone: (61) 347-2028
Fax: (61) 328-1279
Home-page: <http://www.andes.org.br>
E-mail: andesnac@andes.org.br

Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação

Biblioteca pesquisada: Walter Garcia (listagem Mato Grosso)

Editor Institucional: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Campus Universitário
36036-330 – Juiz de Fora-MG
Editor Comercial: Editora UFJF
Campus Universitário
36036-330 – Juiz de Fora-MG
E-mail: editora@editora.ufjf.br

ISSN: 1414-3283
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1997
Descritores: Educação em Saúde/Comunicação
Biblioteca pesquisada: CCN; FE (até 1997); Ação (até 1998)

Integração: Ensino, Pesquisa, Extensão

Periodicidade: Quadrimestral
ISSN: 1413-6147
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1995
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: CCN; FE (até 1999)

Editor Institucional: Centro de Pesquisa/Universidade São Judas Tadeu
Rua Taquari, 546 – Mooca
03166-000 – São Paulo-SP
Fone: (11) 6099-1857/1732/1944/1946/1665
Fax: (11) 6694-2513

Editor Institucional: Fundação Uni/Núcleo de Comunicação/Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Distrito de Rubião Jr., Campus da Unesp
Caixa Postal 592
18618-000 – Botucatu-SP
Fone: (14) 821-2121, Ramal 2232
Fax: (14) 821-3133
E-mail: intface@fmb.unesp.br

Inter-Ação

Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Goiás
Periodicidade: Anual
ISSN: 0101-7136
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1975
Descritores: Psicologia da Educação/Filosofia da Educação/Didática/Sociologia da Educação
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1993); Walter Garcia; FDE (até 1982); FE (até 1996, publicado em 1997); PUC (até 1993)
Editora: Sônia Borges Vieira da Mota

Editor Institucional: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás Goiânia-GO

Editor Comercial: Editora UFG
Campus Samambaia
Caixa Postal 1107
74001-970 – Goiânia-GO
Fone: (62) 205-1616; (62) 821-1107
Fax: (62) 205-1015

Jornal do Alfabetizador

Periodicidade: Bimestral
Título anterior: Jornal da Alfabetizadora
Início da coleção: v. 0, 1988
Descritores: Didática/Ensino-Aprendizagem/Formação de Professores/Alfabetização
Biblioteca pesquisada: CENP; Ação (até 1998)

Editor Institucional: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Av. Ipiranga, 5.081
90038-000 – Porto Alegre-RS

Editor Comercial: Editora Kuarup Ltda
Rua Diamantina, 381 – Vila Floresta
Caixa Postal 3093
91040-460 – Porto Alegre-RS
Fone: (51) 361-5522; (51) 361-6044
Fax: (51) 361-3550

Interface: Comunicação, Saúde, Educação

Periodicidade: Semestral

Leitura: Teoria e Prática

Revista da Associação de Leitura do Brasil
Periodicidade: Semestral
ISSN: 0102-387X
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1982
Descritores: Leitura/Alfabetização/Didática
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1998); CCN; FE (até 1996)

Editor Institucional: Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Faculdade de

Educação/ Universidade Estadual de
Campinas
Cidade Universitária Zeferino Vaz
13081-970 – Campinas-SP
Fone: (19) 239-4166
Fax: (19) 239-1463
Home-page:
[http://www.bibli.fae.unicamp.br/
index.html](http://www.bibli.fae.unicamp.br/index.html); <http://www.alb.com.br>
E-mail: bibfe@turing.unicamp.br

Editor Comercial: Editora Mercado
Aberto Ltda.
Rua Dona Margarida, 894
90240-610 – Porto Alegre-RS
Fone: (51) 337-4833
Fax: (51) 337-4905

Linguagens, Educação e Sociedade
Biblioteca pesquisada: Walter Garcia
(listagem Mato Grosso)

Editor Institucional: Universidade Fe-
deral do Piauí (UFPI)
Campus da Ininga
64049-550 – Teresina-PI

**Linha d'água: Ensino de Língua
e Literatura em Debate**
Periodicidade: Semestral
ISSN: 0103-3638
Descritores: Ensino de Literatura/En-
sino de Língua
Biblioteca pesquisada: FE (até 1997)

Editor Institucional: Associação dos
Professores de Língua e Literatura
(APLL)/Departamento de Letras Clás-
sicas e Vernáculas (DLCV)/Faculdade
de Filosofia, Letras e Ciências Hum-
anas (FFLCH)/Universidade de São
Paulo (USP)
Av. Prof. Luciano Gualberto, 403
05508-900 – São Paulo-SP
E-mail: fflch@edu.usp.br

Editor Comercial: Humanitas Livraria/
FFLCH/USP
Rua do Lago, 717 – Cidade Universitária
05508-900 – São Paulo-SP
Fone: (11) 818-4589; (11) 818-4593
Home-page:
<http://www.usp.br/fflch/fflch.html>
E-mail: pubfflch@edu.usp.br

**Momento: Revista do Departamento
de Educação e Ciências do
Comportamento**

Fundação Universidade Federal do Rio
Grande
Periodicidade: Anual
ISSN: 0102-2717
Início da coleção: 1983
Biblioteca pesquisada: FE (até 1997)
Observação: Até 1986, periodicidade
semestral; a partir de 1987, anual

Editor Institucional: Departamento de
Educação e Ciências do Comporta-
mento (DECC)/FURG
Caixa Postal 474
96201-900 – Rio Grande-RS

Editor Comercial: Editora da FURG
Rua Luiz Lorea, 261
96201-900 – Rio Grande-RS

**Nexos : Revista de Estudos
de Comunicação e Educação**

Periodicidade: Semestral
ISSN: 1415-3610
Biblioteca pesquisada: FE (até 1998)

Editor Institucional: Universidade
Anhembi-Morumbi
Rua Casa do Ator, 90 – Vila Olímpia
04546-003 – São Paulo-SP
Fone: (11) 821-9020, Ramal 241
Fax: (11) 821-9547
Home-page: <http://www.anhembi.br>
E-mail: anhembi@anhembi.br

**Nova Escola: Revista do Ensino
Fundamental**

Periodicidade: Mensal
ISSN: 0103-0116
Início da coleção: v. 1, 1986
Descritores: Ensino-Aprendizagem/
Ensino Fundamental/Didática
Biblioteca pesquisada: FCC (até
1998); CCN; Açãõ

Editor Institucional: Fundação Victor
Civita
Av. das Nações Unidas, 7221 – Pinheiros
Caixa Postal 11079
05425-902 – São Paulo-SP
Fone: (11) 3037-2000; 0800-112055

Home-page:
<http://www.novaescola.com.br>
E-mail: novaescola@abril.com.br

Nuances: Revista do Curso de Pedagogia

ISSN: 1413-9855
Biblioteca pesquisada: FDE

Editor Institucional: Faculdade de Ciências e Tecnologia
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)
Rua Roberto Simonsen, 305 – Campus Presidente Prudente
Caixa Postal 957
19060-900 – Presidente Prudente-SP
Fax: (18) 223-2227
E-mail: nuances@prudente.unesp.br

Paidéia

Cadernos de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
Periodicidade: Semestral
ISSN: 0103-863-X
Descritores: Psicologia da Educação
Biblioteca pesquisada: PUC (até 1997); FCC (até 1997, recebido em setembro de 1998)
Editores: José Marcelino de Rezende Pinto e Zélia Maria Mendes Biasoli Alves.

Editor Institucional: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)/USP
Rua Bandeirantes, 3.900
14040-901 – Ribeirão Preto-SP
Fone: (16) 602-3730
Fax: (16) 602-3632

Editor Comercial: Editora Legis Summus Ltda.
Rua D. Alberto Gonçalves, 1.355
Ribeirão Preto-SP
Fone/Fax: (16) 626-0492

Pátio: Revista Pedagógica

Periodicidade: Quadrimestral
Início da coleção: 1997

Biblioteca pesquisada: FCC (até 1998); Cevec

Editor Institucional: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

Rua Jerônimo de Ornellas, 670
90040-340 – Porto Alegre-RS
Fone: (51) 330-3444
Fax: (51) 330-2378
Home-page:
<http://www.artmed.com.br>
E-mail: artmed@pro.via-rs.com.br

Perspectiva

Revista do Centro de Ciências da Educação
Periodicidade: Semestral
ISSN: 0102-5473
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1983
Descritores: Ciências da Educação
Biblioteca pesquisada: CCN; FCC (até 1998); CEVEC (até 1997); FDE (até 1998); FE (até 1998); Ação (até 1998)
Editor: Ari Paulo Jantsch

Editor Institucional: Núcleo de Publicações/Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Campus Universitário Trindade
88040-970 – Florianópolis-SC
Fone: (48) 331-9586
Fax: (48) 331-9752
Home-page: <http://www.ced.ufsc.br>
E-mail: nup@ced.ufsc.br

Editor Comercial: Editora da UFSC
Campus Universitário Trindade
88040-900 – Florianópolis-SC
Fone: (48) 331-9408/9605
Fax: (48) 331-9680

Presença Pedagógica

Periodicidade: Bimestral
ISSN: 1413-1862
Início da coleção: 1995
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1997); Ação (até 1997); FE (até 1998)

Editor Comercial: Editora Dimensão
Rua Rosinha Sigaud, 201 – Caiçara
30770-560 – Belo Horizonte-MG
Fone/Fax: (31) 411-2122

Pro-Posições

Periodicidade: Quadrimestral
ISSN: 0103-7307
Início da coleção: n. 1, 1990
Descritores: Política Educacional/História da Educação/
Filosofia da Educação/Didática
Biblioteca pesquisada: FE/USP; CCN;
FCC (até 1997); Ação; FDE (1998)

Editor Institucional: Faculdade de
Educação/Universidade Estadual de
Campinas (Unicamp)
Caixa Postal 6120
13083-970 – Campinas-SP
Fone: (19) 289-7592; (19) 239-7380
Fax: (19) 289-1463
E-mail: vera@turing.unicamp.br;
facedu@turing.unicamp.br

Proposta

Revista Trimestral da Federação de
Órgãos para a Assistência Social e
Educativa (Fase)
Periodicidade: Trimestral
Início da coleção: n. 1, 1976
Descritores: Educação Popular
Biblioteca pesquisada: FCC (até
1994); CCN; Ação (até 1997); FDE (até
1999)

Editor Institucional: Federação de Órgãos
para a Assistência Social e Educativa
(Fase)
Setor de Publicações
Rua das Palmeiras, 90 – Botafogo
22270-070 – Rio de Janeiro-RJ
Fone: (21) 286-1441
Fax: (21) 286-1209
E-mail: sveiga@faze.org.br

Psicologia da Educação

Revista do Programa de Estudos Pós-
Graduados
Periodicidade: Semestral
ISSN: 1414-6975
Início da coleção: 1995(?)
Descritores: Psicologia da Educação
Biblioteca pesquisada: CCN; FCC (até
1996); PUC (até 1996)

Editor Institucional: Revista do Programa
de Estudos Pós-Graduados em

Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo (PUC/SP)
Rua Monte Alegre, 984, 4º andar
05014-001 – São Paulo-SP
Fone/Fax: (11) 873-3081

Editor Comercial: Educ
Rua Monte Alegre, 984
05014-001 – São Paulo-SP
Fone/Fax: (11) 873-3359

Psicopedagogia

Revista da Associação Brasileira de
Psicopedagogia
Periodicidade: Trimestral
ISSN: 0103-8486
Descritores: Psicopedagogia
Biblioteca pesquisada: Cevec (até
1998); FE (até 1998)

Editor Institucional: Associação Brasileira
de Psicopedagogia (ABPd)
Rua Deputado Lacerda Franco, 86,
Sala 213
05418-000 – São Paulo-SP
Fone: (11) 212-0392
Fax: (11) 814-3080

Editor Comercial: Editora Salesiana
Dom Bosco
Rua Dom Bosco, 441
03105-020 – São Paulo-SP
Fone: (11) 277-3211
Fax: (11) 279-0329; (11) 279-4084
Home-page:
<http://www.salesianos.org.br>
E-mail: sdbmooca@salesianos.org.br

Reflexão e Ação

Periodicidade: Semestral
Título anterior: Educar-se
ISSN: 0103-8842
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1990
Descritores: Educação/Pedagogia
Biblioteca pesquisada: CCN; FE (até
1996); Ação (até 1997)

Editor Institucional: Departamento de
Educação/Universidade de Santa Cruz
do Sul (Unisc)
Caixa Postal 236
96815-900 – Santa Cruz do Sul-RS

Editor Comercial: Editora da UNISC
(Edunisc)
Av. Independência, 2.293
96815-900 – Santa Cruz do Sul-RS
Fone: (717) 7300; (717) 7461
Fax: (717)1855

Editor Institucional: Associação Brasileira de Educação Médica (Abem)
Av. Brasil, 4.036, Salas 1.006-1.008
21040-361 – Rio de Janeiro-RJ
Fone: (21) 260-6161; (21) 260-6662

Revista Brasileira de Educação

Periodicidade: Quadrimestral
ISSN: 1413-2478
Início da coleção: n. 0, 1995
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: CCN; FCC (até 1997); Ação

Editor Institucional: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)
Rua Ministro Godói, 969, 3º Andar, Sala 310-A
05015-000 – São Paulo-SP
Fone/Fax: (11) 3675-0085; (11) 3865-8725
Home-page:
<http://www.pucsp.br/~anped>
E-mail: anped@exatas.pucsp.br

Revista Brasileira de Educação a Distância

Periodicidade: Bimestral
ISSN: 0104-4141
Descritores: Educação a Distância
Biblioteca pesquisada: PUC (até 1999)

Editor Institucional: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
Av. Presidente Vargas, 21º e 22º andares – Centro
20071-000 – Rio de Janeiro-RJ
Fone: (21) 516-0400
Fax: (21) 253-3179
E-mail: ipaduc@embratel.net.br

Revista Brasileira de Educação Médica

Periodicidade: Quadrimestral
ISSN: 0100-5502
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1977
Descritores: Ensino Superior/Medicina
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1996); Abem (até 1999)

Revista Brasileira de Ensino de Física

Título anterior (de 1979 até 1991): *Revista de Ensino de Física*
ISSN: 0102-4744
Descritores: Ensino de Física
Biblioteca pesquisada: FE (até 1997); PUC (até 1998)
Editor: Vanderlei Bagnato

Editor Institucional: Sociedade Brasileira de Física
Caixa Postal 66328
05389-970 – São Paulo-SP

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Periodicidade: Quadrimestral
ISSN: 0034-7183
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1944
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1996); Ação; PUC (até 1998)
Observação: Periodicidade mensal de 1944 a 1946; bimestral, de 1946 a 1947; trimestral, de 1948 a 1976; suspensa de abril de 1980 a abril de 1983.
Editor: Jair Santana Moraes

Editor Institucional: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)/Ministério da Educação (MEC)
Esplanada dos Ministérios – Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416
70047-900 – Brasília-DF
Fone: (61) 224-7092; (61) 224-1573
Fax: (61) 224-4167
Home-page:
<http://www.inep.gov.br>
E-mail: editoria@inep.gov.br

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

Título anterior: *Revista Brasileira de Administração da Educação*

Periodicidade: Semestral
ISSN: 0101-8981
Início da coleção: 1983
Descritores: Administração Educacional/Política Educacional
Biblioteca pesquisada: FE (até 1997); CCN

Editor Institucional: Associação Nacional de Política de Administração da Educação (Anpae)
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília (UnB)
FE 01, Sala 57
70910-900 – Brasília-DF

Editor Comercial: Faculdade de Educação (FE)/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Av. Pasteur, 250, Fundos, Sala A-108
22290-240 – Rio de Janeiro-RJ

Estrada das Barreiras, s/n – Narandiba/
Cabula
41150-350 – Salvador-BA
Fone: (71) 387-5916; (71) 387-5933

Revista de Administração Educacional
Descritores: Administração Educacional

Editor Institucional: Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional
Universidade Federal de Pernambuco (UFPe)
Rua Padre Carapuço, 273/301
51020-280 – Recife-PE
Fone/Fax: (81) 271-8324
E-mail: j.lopes@npd.ufpe.br

Revista Brasileira de Saúde Escolar

Periodicidade: Bianaual
ISSN: 1413-3415
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1992(?)
Descritores: Saúde Escolar
Biblioteca pesquisada: CCN; FE (até 1996)
Título em inglês: *Brazilian Journal of School Health*

Editor Institucional: Associação Brasileira de Saúde Escolar (Abrase)
Praça II Prof. Rubião Meira, 61 – Cidade Universitária – Butantã
055900-000 – São Paulo-SP

Revista de Educação

Revista Semestral da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)
Periodicidade: Semestral
Biblioteca pesquisada: Ação

Editor Institucional: Faculdade de Educação/PUCCAMP
Rua Marechal Deodoro, 1.099 – Centro
13020-001 – Campinas-SP
Fone/Fax: (19) 735-5806
E-mail: sbi@acad.puccamp.br

Revista da Faeeba

Faculdade de Educação do Estado da Bahia
Periodicidade: Semestral
ISSN: 0104-7043
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1992
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1997); CCN; FE (até 1998)
Editor: Jacques Jules Sonnevile

Editor Institucional: Núcleo de Pesquisa e Extensão (Nupe)/Departamento de Educação/Faculdade de Educação do Estado da Bahia (Faeeba)/Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

Revista de Educação AEC

Periodicidade: Trimestral
ISSN: 0104-0537
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1971
Descritores: Educação Religiosa/Educação Infantil/Orientação Educacional
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1999); CCN; Cevec (até 1998)

Editor Institucional: Associação de Educação Católica do Brasil (AEC)
SBN – Quadra 1, Bloco H, Loja 40
70040-000 – Brasília-DF
Fone: (61) 223-2947
Fax: (61) 226-3081
E-mail: aecbr@solar.com.br

Revista de Educação Apeoesp

Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
Periodicidade: Anual
Início da coleção: n. 0, 1985
Descritores: Política Educacional/Administração Educacional
Biblioteca pesquisada: Cenp; FCC (até 1996); Dedalus (FE) (até 1999)
Observação: Entidade anteriormente denominada Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

Editor Institucional: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp)
Rua Barão de Itapetininga, 93, 11º e 12º Andares
01045-000 – São Paulo-SP
Fone: (11) 222-8200
Home-page:
<http://www.apeoesp.org.br>
E-mail: apeoesp@apeoesp.org.br; imprensa@apeoesp.org.br

Revista de Educação Ceap

Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica
Periodicidade: Trimestral
ISSN: 1413-6880
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1993
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: CCN; Ação (até 1999)

Editor Institucional: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (Ceap)
Av. Leovigildo Filgueiras, 683 – Garcia
40100-000 – Salvador-BA
Fone: (71) 237-4933
Fax: (71) 267-0521
Home-page:
<http://www.bahianet.com.br/ceap>
E-mail: ceap@bahianet.com.br

Revista de Educação Pública

Periodicidade: Semestral
ISSN: 0104-5962
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1992
Descritores: Ensino Público
Biblioteca pesquisada: CCN; FCC (até 1997); Ação (até 1997); Dedalus (FE)

(até 1997); PUC (até 1996)

Observação: Nº 0 denominado *Cadernos de Educação Pública*; edição experimental

Editor Institucional: Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Pública/Instituto de Educação
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)
Av. Fernando Correa da Costa, s/n
78060-900 – Cuiabá-MT
Fone: (65) 315-8431
E-mail: eduufmt@cpd.ufmt.br

Revista do Geempa

Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa)
Periodicidade: Quadrimestral
Início da coleção: 1993(?)
Biblioteca pesquisada: FFC (até 1998); Cevec (até 1997)

Editor Institucional: Geempa
Rua Lopo Gonçalves, 511
90050-350 – Porto Alegre-RS
Fone/Fax: (51) 226-5218

Revista do Mestrado em Educação

Universidade Federal de Sergipe (UFSE)
Biblioteca pesquisada: Walter Garcia (listagem de Mato Grosso)

Editor Institucional: Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED)/UFSE
Av. Marechal Rondon, s/n – Campus Universitário – Jardim Elze
49100-000 – São Cristóvão-SE

Revista do Professor de Matemática

Periodicidade: Semestral
ISSN: 0102-4981
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1982
Descritores: Ensino de Matemática
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1999); FE (até 1998); Ação (até 1999)

Editor Institucional: Sociedade Brasileira de Matemática

Estrada Dona Castorina, 110
22460-320 – Rio de Janeiro-RJ
Fone: (21) 529-5076
Fax: (21) 259-4143
E-mail: sbm@impa.sbm

Editor Comercial: *Revista do Professor de Matemática*
Caixa Postal 66281
05315-970 – São Paulo-SP
Fone/Fax: (11) 818-6124
E-mail: rpm@ime.usp.br

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Amazonas
Periodicidade: Semestral
Biblioteca pesquisada: Osmar Fávero (até 1998)

Editor Institucional: Programa de Pós-Graduação/Universidade do Amazonas Manaus-AM

Revista Educação e Ensino
Periodicidade: Semestral
ISSN: 1413-3962
Biblioteca pesquisada: FE (até 1998)

Editor Institucional: Núcleo de Publicação e Divulgação Científica/Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão (Propep)/Universidade São Francisco (USF)
Av. São Francisco de Assis, 218
Caixa Postal 163
12900-000 – Bragança Paulista-SP
Fone: (11) 7844-8443
Fax: (11) 7844-8044
E-mail: anadestro@usf.com.br

Revista Paulista de Educação Física
Periodicidade: Semestral
ISSN: 0102-7549
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1986
Descritores: Educação Física/Desportos
Biblioteca pesquisada: Cenp; CCN; FE (até 1998)

Editor Institucional: Escola de Educação Física e Esporte/Universidade de

São Paulo (USP)
Rua Professor Mello Moraes, 65 – Cidade Universitária
05508-900 – São Paulo-SP
E-mail: reveefe@edu.usp.br

Revista TV Escola
Periodicidade: Bimestral
ISSN: 0104-9747
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1995
Descritores: Televisão Educativa
Biblioteca pesquisada: CCN; Ação; FE (até 1998)

Editor Institucional: Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação (MEC)
Caixa Postal 9659
70001-970 – Brasília-DF
Fax: (61) 321-1178
E-mail: tvescola@seed.mec.gov.br

Tecnologia Educacional
Periodicidade: Bimestral
Título anterior: *Revista Brasileira de Teleducação*
ISSN: 0102-5503
Início da coleção: 1972
Descritores: Tecnologia Educacional/Ensino-Aprendizagem
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1998); PUC (até 1998)
Observação: Título anterior de 1972 a 1976, quando era trimestral

Editor Institucional: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT)
Rua Jornalista Orlando Dantas, 56 – Botafogo
22231-010 – Rio de Janeiro-RJ
Fone: (21) 553-2123
Fax: (21) 551-9242
Home-page:
<http://www.domain.com.br/abt>
E-mail: abt@domain.com.br

Temas em Educação
Periodicidade: Anual
ISSN: 0104-2777
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1991
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: CCN; PUC (até

1993); Ação (até 1995)
Editor: Timothy D. Ireland

Editor Institucional: Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa-PB

01238-001 – São Paulo-SP
Fone: (11) 825-5544
Fax: (11) 3666-1082
Home-page:
<http://www.acaoeducativa.org>
E-mail: acaoeduca@originet.com.br

Teoria e Prática da Educação

Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação
Periodicidade: Semestral
ISSN: 1415-837X
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1998
Biblioteca pesquisada: FE (até 1998)

Editor Institucional: Departamento de Teoria e Prática da Educação/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Av. Colombo, 5.790, Bloco G 34, Sala 105
87020-900 – Maringá-PR
Fone/Fax: (44) 261-4287

Tópicos Educacionais

Periodicidade: Semestral
ISSN: 0101-8701
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1979
Descritores: Orientação Educacional/ Psicologia da Educação/Filosofia da Educação
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1997); CCN; FE (até 1996); PUC (até 1994)

Editor Institucional: Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Rua Acadêmico Hélio Ramos, s/n – Cidade Universitária
500740-530 – Recife-PE
Fone: (81) 271-2399; (81) 271-1270

Teses em Educação (Série)

Periodicidade: Anual
Início da coleção: 1983 (com resumos de 1981 e 1982)
Biblioteca pesquisada: Ação; Cevec; FE
Observação: Publicado de 1983 a 1995 em formato impresso; em CD-ROM, a partir de 1996, incorporando as informações desde 1981.

Editor Institucional: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)
Rua Ministro Godói, 969, 3º andar, Sala 310-A
05015-000 – São Paulo-SP
Fone/Fax: (11) 3675-0085; (11) 3865-8725
Home-page:
<http://www.pucsp.br/~anped>
E-mail: anped@exatas.pucsp.br

Editor Comercial: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação
Av. Higienópolis, 901 – Higienópolis

Editor Comercial: Editora Universitária UFPE
Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 – Cidade Universitária
50740-530 – Recife-PE
Fone: (81) 271-8397
Fax: (81) 271-8395

Trabalho e Educação

Periodicidade: Semestral
Início da coleção: n. 0, 1996
Descritores: Educação/Trabalho
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1998); CCN; Ação (até 1996); FE (até 1997)

Editor Institucional: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (Nete)/ Faculdade de Educação (FAE)/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Av. Antônio Carlos, 6.627 – Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte-MG
Fone/Fax: (31) 499-5349
E-mail: nete@fae.ufmg.br

Universidade e Sociedade

Periodicidade: Semestral
Início da coleção: v. 1, n. 1, 1991
Descritores: Educação
Biblioteca pesquisada: CCN; FCC (até 1996); Walter Garcia

Editor Institucional: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes)
Av. Luciano Gualberto, Trav. J, 374
05508-901 – São Paulo-SP

**Veja na Sala de Aula:
Guia do Professor**

Periodicidade: Irregular
Início da coleção: 1998
Biblioteca pesquisada: FCC (até 1999)
Observação: Suplemento da Revista *Veja*

Editor Institucional: Fundação Victor Civita

Av. Nações Unidas, 7.221, 2º Andar
05425-902 – São Paulo-SP

Zetetike

Periodicidade: Semestral
ISSN: 0104-4877
Início da coleção: n. 1, 1993
Descritores: Educação Matemática
Biblioteca pesquisada: Osmar Fávero (até 1999)

Editor Institucional: Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática (Cempem)
Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Sala LL 03
Caixa Postal 6120
13083-970 – Campinas-SP
Fone: (19) 239-1463; (19) 239-7592, Ramal 128
E-mail: zetetike@turing.unicamp.br

ANEXO 2

Periódicos Brasileiros de Educação

(64 títulos lançados entre 1992 e 1998)*

- Alfabetização e Cidadania – 1994
Ao Mestre com Carinho – s/d
Aprendendo com Jovens e Adultos – 1998
Avaliação – 1996
Boletim Cdaph – s/d
Caderno Catarinense de Ensino de Física – s/d
Caderno de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes – 1995
Cadernos da Católica. Série Educação – 1995
Cadernos de Educação (Cuiabá, MT) – 1997
Cadernos de Educação (Pelotas, RS) – 1992
Cadernos de História – s/d
Cadernos Pedagógicos e Culturais – 1992
Cidadania. Textos – 1994
Coleção Laboratório – 1995
Comunicação e Educação – 1994
Comunicações – s/d
Construção Psicopedagógica – s/d
Contemporaneidade e Educação – 1996
Doxa – 1995
Educ-Ativa – 1997
Educação (Maceió) – 1993
Educação (São Paulo) – s/d
Educação e Ambiente – 1995
Educação e Tecnologia – s/d
Educação em Foco – 1993
Educar em Revista – 1993
Ensaio – 1993
Ensino Superior – s/d
- Espaço Pedagógico – s/d
Estudos Leopoldenses. Série Educação – 1997
Filosofia, Sociedade e Educação – s/d
Fio do Mestrado – 1993
Gestão em Ação – s/d
História da Educação – 1997(?)
Informação em Rede – s/d
Informandes – s/d
Instrumento – s/d
Integração – 1995
Interface – 1997
Jornal do Alfabetizador – 1988
Linguagens, Educação e Sociedade – s/d
Nexos – s/d
Nuances – s/d
Pátio – 1997
Presença Pedagógica – 1995
Psicologia da Educação – 1995(?)
Revista Brasileira de Educação – 1995
Revista Brasileira de Educação a Distância – s/d
Revista Brasileira de Ensino de Física – s/d
Revista Brasileira de Saúde Escolar – 1992(?)
Revista da Faeeba – 1992
Revista de Administração Educacional – s/d
Revista de Educação (Puccamp) – s/d
Revista de Educação Ceap – 1993
Revista de Educação Pública – 1992
Revista do Geempa – 1993(?)
Revista do Mestrado em Educação – s/d
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – s/d

* Como muitos periódicos não indicam a data de início da coleção, em alguns casos o lançamento pode ter sido anterior a 1992. De toda forma, esses títulos não foram listados nem analisados em 1993

Revista Educação e Ensino – s/d
Revista TV Escola – 1995
Teoria e Prática da Educação – 1998
Trabalho e Educação – 1996
Veja na Sala de Aula: Guia do Professor
– 1998
Zetetike – 1993

ANEXO 3

Periódicos Brasileiros de Educação

(120 títulos listados por classificação)

Científico geral (publicações periódicas)

Cadernos de Pesquisa
Coleção Laboratório
Contexto e Educação
Didática
Doxa
Educação (Porto Alegre)
Educação (Santa Maria)
Educação e Pesquisa (antiga *Revista da Faculdade de Educação da USP*)
Educação e Realidade
Educação e Sociedade
Educação em Debate
Educação em Foco
Educação em Questão
Educação em Revista
Educar em Revista
Fio do Mestrado
Instrumento
Inter-Ação
Linguagens, Educação e Sociedade
Perspectiva
Pro-Posições
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Revista da Faeeba
Revista de Educação (Puccamp)
Revista de Educação Pública
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
Temas em Educação
Teoria e Prática da Educação
Tópicos Educacionais

Pós-Graduação em Educação da Ufes
Cadernos de Educação Especial
Cadernos de História
Construção Psicopedagógica
Contemporaneidade e Educação
Educação Brasileira
Educação e Ambiente
Educação e Filosofia
Em Aberto
Ensaio
Estudos em Avaliação Educacional
Filosofia, Sociedade e Educação
Gestão em Ação
História da Educação
Leitura: Teoria e Prática
Linha d'água
Nexos
Paidéia
Proposta
Psicologia da Educação
Psicopedagogia
Revista Brasileira de Educação
Revista Brasileira de Educação a Distância
Revista Brasileira de Educação Médica
Revista Brasileira de Ensino de Física
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
Revista Brasileira de Saúde Escolar
Revista do Professor de Matemática
Revista Paulista de Educação Física
Tecnologia Educacional
Trabalho e Educação
Universidade e Sociedade
Zetetike

Científico especializado (publicações periódicas)

Aprendendo com Jovens e Adultos
Avaliação
Caderno de Pesquisa do Programa de

Científico especializado (publicações seriadas)

Acesso
Alfabetização e Cidadania

Bolema
Caderno Catarinense de Ensino de Física
Cadernos Cedex
Cadernos de Educação (Pelotas-RS)
Estudos e Debates

**Genérico de divulgação ampla
(publicações periódicas)**

Amae Educando
Ao Mestre com Carinho
Nova Escola
Pátio
Presença Pedagógica
Revista TV Escola
Veja na Sala de Aula: Guia do Professor

**Genérico de divulgação restrita
(publicações periódicas)**

Boletim CDAPH
Boletim Cepasp
Boletim Técnico do Senac
Cidadania. Textos
Comunicações
Dois Pontos
Educação (Maceió)
Educação (São Paulo)
Educação e Tecnologia
Educ-Ativa
Ensino Superior
Espaço Pedagógico
Espaços da Escola
Impulso
Informação em Rede

Informandes
Integração
Interface
Jornal do Alfabetizador
Momento
Nuances
Reflexão e Ação
Revista de Administração Educacional
Revista de Educação AEC
Revista de Educação Apeoesp
Revista de Educação Ceap
Revista do Geempa
Revista do Mestrado em Educação
Revista Educação e Ensino

**Genérico de divulgação restrita
(publicações seriadas)**

Cadernos da Católica. Série Educação
Cadernos de Educação (Cuiabá-MT)
Cadernos de Educação Popular
Cadernos Pedagógicos e Culturais
Comunicação e Educação
Estudos e Documentos
Estudos Leopoldenses. Série Educação
Idéias

Referencial (publicações periódicas)

Bibliografia Brasileira de Educação
Documenta (Brasília)
Teses em Educação

Referencial (publicações seriadas)

Acta
Apoio



Teses e dissertações recebidas*

ABRAS, Maria Cecília de Medeiros. *A influência da habilitação em serviço na prática do/a professor/a*. Belo Horizonte, 1998. 141f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Lucília Licínio C. Paixão

Pesquisa qualitativa que analisa processos de mudança ocorridos na prática pedagógica após uma formação em serviço, através de um curso emergencial, que se constitui como um tipo de capacitação para professores leigos em serviço. A abordagem crítico-sociológica visa resgatar as competências necessárias para que o professor atue como sujeito reflexivo e não apenas como transmissor de conhecimentos.

ALVES, Elisa. *O Programa de Avaliação Seriada – PAS – e a língua portuguesa no ensino médio*. Brasília, 1998. 221f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

Orientadora: Ilma Passos Alencastro Veiga

A Universidade de Brasília (UnB), ao implantar o Programa de Avaliação Seriada (PAS), visava dar início a uma forma alternativa de selecionar os candidatos ao ensino superior, que contribuisse para melhorar a qualidade do ensino médio. Essa nova forma prevê um tratamento diferente aos conteúdos curriculares. A presente pesquisa, utilizando método qualitativo e analisando o vestibular, a Língua Portuguesa e a avaliação da aprendizagem escolar, tenta detectar em que medida o PAS está interferindo na organização do trabalho pedagógico da Língua Portuguesa.

AMARANTE, Claudio Rodrigues. *A disciplina de Topografia na docência do ensino superior : uma contribuição à formação do engenheiro-cidadão*. Campinas, 1998. 84f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Augusto João Crema Novaski

Estudo de caso que aborda o ensino da disciplina de Topografia no curso superior e como este pode contribuir para formar um profissional comprometido e consciente de sua cidadania. Visando superar uma visão tecnicista das ciências exatas, propõe procedimentos que possam facilitar a aprendizagem não só das técnicas, mas também dos valores, dos cuidados, das responsabilidades e da seriedade de um engenheiro. Conclui que uma aula mais relacional ligada a exemplos práticos da atividade topográfica pode colaborar para uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos específicos, além de contribuir para a formação profissional, humana e cívica dos futuros engenheiros.

ANGELI, Margarita Nilda Barretto. *A emigração como resultado de um processo socialmente aprendido* : um estudo de caso com uruguaiois residentes em Campinas. Campinas, 1998. 201f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Orientadora: Olga Rodrigues de Moraes von Simson

* Serão disponibilizadas as referências bibliográficas das teses recebidas pelo CIBEC no período anterior ao lançamento do número subsequente da RBEP. Todo o acervo das teses indexadas poderá ser acessado diretamente no CIBEC ou via Internet.

Analisa uma pequena amostra de residentes uruguaios não naturalizados, tentando verificar os motivos que os levaram a migrar para o Brasil, qual a visão de mundo que acompanha o processo e quais os fatores condicionantes que poderiam ter desencadeado o processo migratório. Pretende provocar algumas reflexões sobre o fenômeno migratório em geral e suas implicações sociopolíticas. Trata-se de um fenômeno que obedece a uma aparente livre escolha do indivíduo, está predeterminado pelas necessidades conjunturais do capital internacional e acaba sendo uma solução individualista para problemas que afetam a sociedade em geral.

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. *Docentes politizados do Cefam/Campinas : tensão entre teoria e prática*. Campinas, 1998. 117f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Dulce Maria Pompêo de Camargo

Analisa as implicações políticas e a prática pedagógica do discurso fundamentado na pedagogia histórico-crítica da década de 80 (Guiomar Mello e Dermeval Saviani, entre outros), através dos depoimentos dos egressos do Cefam. A investigação teórica e a análise de depoimentos levam a concluir que a pedagogia crítica levanta questões cruciais do mundo socioeducacional, mas o cenário da educação que se vem construindo é contraditório, decorrendo da dicotomia entre teoria e prática.

BARBIERI, Cesar Augustus Santos. *EspORTE educacional : uma proposta de restauração do humano por intermédio da educação pelo esporte*. Brasília, 1998. 126f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientadora : Laís Maria Borges de Mourão Sá

Estudo que, baseando-se numa visão fenomenológica existencial, emancipadora de educação e integradora do esporte, tenta construir um conceito de esporte, como meio de educação e de restauração do humano. Explora, por-

tanto, também as experiências do autor no campo da capoeira.

BARBOSA, Maria de Fátima Belém. *Ampliando o conhecimento da escrita : o que dizem as crianças, o que faz a escola*. Vitória, 1998. 249f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Isa Maria Chiabai

Dissertação que estuda como se processa a aquisição da escrita e da alfabetização. Foi levantado o que faz a escola (ação pedagógica) e o que pensam as crianças e os professores. A análise desses dados levou a concluir que uma proposta de ensino/aquisição da escrita, na direção de uma apropriação efetiva desse sistema para além do código, deve passar pelas concepções das crianças e por seus conhecimentos a respeito da escrita, como também por um trabalho de análise lingüística dos textos que elas estão escrevendo. Esta proposta deve ser mediada pelas professoras e não simplesmente pela prática da correção, de forma que a criança possa ampliar seu processo de construção do conhecimento da escrita.

BARIANI, Isabel Cristina Dib. *Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica*. Campinas, 1998. 146f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Orientadora: Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Aborda a prática da pesquisa científica realizada por universitários. Entende que a atividade de pesquisa científica é um objetivo educacional fundamental, por ser instrumento capaz de levar o estudante a criar e a produzir conhecimento por conta própria.

BARROS, Marta Silene Ferreira. *Educação e trabalho : estudo da atuação da orientação educacional e profissional no ensino médio e profissionalizante no Estado do Paraná*. Piracicaba, 1998. 206f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Cleiton de Oliveira

Analisa a prática da Orientação Educacional e Profissional diante das mudanças do ensino médio e a nova política implantada no Paraná pelo Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio. Os dados levantados pela análise bibliográfica e documental sobre o assunto revelam que o ensino médio e profissional apresentam entraves e problemas básicos. É próprio, nesse contexto crítico, que o orientador deve atuar na escola com o objetivo de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de uma consciência crítica para se tornar agente de transformação na sociedade.

BATISTA, José Carlos de Freitas. *A formação profissional na Faculdade de Educação Física de Santo André* : uma proposta de alteração. Piracicaba, 1998. 102f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Wagner Way Moreira

Estudo de caso que analisa a estrutura curricular e organizacional da Faculdade de Educação Física de Santo André (Fefisa), a fim de adequar o curso às características da licenciatura e do bacharelado. As sugestões apresentadas na conclusão decorrem de análise dos trabalhos de docentes e pesquisadores e dos depoimentos de outros profissionais ligados à área.

BOTELHO, Paula. *A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos* : estigma, preconceito e formações imaginárias. Belo Horizonte, 1998. 484f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Magda Becker Soares

Analisa as práticas sociais e o desempenho de sujeitos surdos em relação à leitura e à escrita. Mostra como as formações imaginárias em relação ao que significa ser surdo exercem influência sobre as práticas e os processos de leitura e de escrita desses sujeitos. Examina também as formas de comunicação dos surdos com o ouvintes, bem como as atitudes reveladoras de preconceito, desconfiança, simulação e

identificação entre os próprios surdos e/ou ouvintes.

CAMBRUZZI, Ana Maria. *A educação como arte* : a escola como oficina e o mestre como artífice – uma leitura da teoria pedagógica comeniana. Belo Horizonte, 1998. 225f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Miguel González Arroyo

Objetiva mostrar que a teoria pedagógica comeniana, ao constituir-se, faz uma leitura da realidade do seu tempo, indicando que formar o indivíduo indutório é compreendê-lo em sua totalidade. Para a teoria pedagógica escolar, a tendência da didática que toma o sujeito situado em sua realidade é pautar-se por uma matriz de formação humana que vem sendo construída desde os primórdios da modernidade. É tomar como fundamento de sua constituição o processo complexo de humanização que se efetiva com a experiência no trabalho, nos movimentos sociais, na vida ativa e na rearrumação das condições de existência cultural.

CAMPOS JÚNIOR, Walter Machado de. *A questão da qualidade do ensino e suas implicações político-pedagógicas na Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas*. Campinas, 1998. 98f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Mara Regina Lemes de Sordi

Analisa o conceito de qualidade de ensino que move um cirurgião-dentista no exercício do seu trabalho docente em um curso de Odontologia e visa detectar influências sociopolíticas na prática pedagógica do curso. As reflexões sobre os depoimentos dos vários envolvidos na pesquisa levam a concluir que o ensino de qualidade passa necessariamente por um projeto político-pedagógico seguido pela ética e pelo reconhecimento do direito à saúde bucal de todos os cidadãos e que a sociedade deve continuamente avaliar.

CARVALHO, Francini Garcia Mandolesi. *Avaliação em Matemática e implicações na formação docente*. Campinas, 1998. 86f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Maria Eugênia L. M. Castanho

Pesquisa a avaliação em Matemática no ensino fundamental e sua implicação na formação docente. Os dados levantados sobre a aprovação e reprovação em Matemática e os depoimentos de alunos e professores sobre o curso de licenciatura revelam que a avaliação não pode se limitar a debater problemas, mas deve visar à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo o próprio aluno. Revelam também a necessidade de melhorar o curso de licenciatura, aproximando a teoria à prática. Sugere-se, enfim, uma avaliação contínua que meça não somente o que o aluno conseguiu reter, mas especialmente se sabe explicar, usar e aplicar o que aprendeu.

COSTA, Rosa Maria Drumond. *Fora da escola e dentro dela : a literatura na vida de seus leitores*. Belo Horizonte, 1998. 107f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Magda Becker Soares

Discute a necessidade da produção de leitura, de leitores de literatura. Quatro leitores de literatura contaram suas histórias de leitura: um professor, um escritor, um livreiro, um leitor comum. Discute a leitura e a literatura sob a perspectiva social: quais foram as circunstâncias sociais que contribuíram para o interesse e o gosto desses leitores pela leitura literária? Como concebem a literatura em suas vidas? Os espaços sociais vivenciados por esses leitores podem interferir em suas maneiras de “encarar” a literatura? A escola interferiu na formação desses leitores? A pesquisa procurou sempre remeter ao trabalho do professor de literatura na escola.

CUNHA FILHO, José Leão da. *A palavra geradora e a construção do pensamento autônomo em Paulo Freire* :

uma abordagem piagetiana. Brasília, 1998. 93f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Maria Therezinha de Lima Monteiro

A alfabetização de adultos de Paulo Freire com a “palavra geradora” não é tanto um método de alfabetização, mas uma filosofia da educação. De fato, a partir da realidade vivida pelo educando, ele toma consciência dessa realidade e constrói o seu pensamento autônomo. Tentando superar a possibilidade intelectual e a dependência moral, conforme o pensamento de Piaget. Desse modo, a palavra geradora é um convite à construção de uma nova maneira de ler e escrever o mundo.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *A avaliação escolar : um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Belo Horizonte, 1998, 267f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Leila Alvarenga Mafra

Analisa os processos de avaliação escolar concebidos e implementados pelo professor em sua prática pedagógica. Portanto, identifica as relações pedagógicas de heteroestruturação e de interestruturação de conhecimento como duas posturas epistemológicas centrais para a construção das concepções predominantes de avaliação. O *locus* da pesquisa foi a rede municipal de educação de Belo Horizonte, no momento de implantação do projeto político-pedagógico “Escola Plural”. Este projeto, na perspectiva de renovação pedagógica, propunha “alterar radicalmente” a organização do trabalho escolar e “romper” com os processos de ensino e avaliação tradicionais, introduzindo uma nova prática em que todos avaliam e são avaliados. A pesquisa utilizou a etnometodologia e a observação participante como procedimento para a coleta dos dados e a investigação das relações pedagógicas do cotidiano escolar do professor. A conclusão do trabalho ressalta a importância da abordagem de interestruturação do conhe-

cimento para a construção de novos processos de avaliação escolar.

DEGASPERI, José Romualdo. *Extensão universitária* : seu perfil atual e os fatores de seu desempenho. Brasília, 1998. 244f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: Candido Alberto da Costa Gomes

Mostra que a extensão é função própria das universidades brasileiras, através da qual elas realizam em parte seu compromisso social, apesar de assumirem francamente a parceria e o desenvolvimento regional. Enfocando a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), indica os fatores do sucesso extencionistas da mesma, justificada sobretudo pelo tipo de relacionamento com a comunidade.

FARIA, Luci Aparecida Souza Borges de. *Avaliação educacional* : a trama histórica da unificação diferenciada. Campinas, 1998. 156f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Olinda Maria Noronha

Analisa historicamente a maneira como a avaliação educacional pode expressar múltiplas faces, transcendendo o espaço pedagógico. A partir das implicações da Psicologia, da Didática e da política educacional, tenta descobrir os mecanismos implícitos ao processo de avaliação. A história da avaliação segue a trajetória da democratização e unificação do ensino e para justificar a seleção camuflada dos mais aptos insere mecanismos diferenciadores, como as diferenças individuais. Mas como diz Vygotsky, o desenvolvimento de cada indivíduo – e, portanto, o rendimento escolar – é parte e resultado da evolução geral da humanidade e nisto se deverá basear a avaliação educacional.

FERNANDES FILHO, Orlando Prado. *Docência no ensino superior na área de Matemática* : o curso de Engenharia. Campinas, 1998. 135f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Identifica os principais motivos que ocasionam o baixo nível de aprendizagem dos alunos do período noturno de Engenharia na disciplina de Matemática. Os dados foram levantados através de um questionário e um teste cognitivo, com os alunos, e de uma entrevista, com os professores. Os resultados revelaram que os principais motivos são: baixo nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, deficiências no ensino de segundo grau e dos professores em transmitir os conteúdos, entre outros. São apresentadas sugestões para melhorar a qualidade do ensino e o nível de aprendizagem dos alunos.

GALVÃO, Juarez Bezerra. *Escola* : encontros, desencontros e reencontros do uno e do múltiplo. Piracicaba, 1998. 127f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Elias Boaventura

Estudo que disserta acerca da estagnação da escola brasileira diante da sociedade nacional em ritmo rápido de mudança. Aponta como problema a ingerência estatal em demasia e propõe como solução a autogestão da escola como ponto inicial do processo. Baseando-se na teoria da complexidade, a escola é vista como um ser vivo, capaz de interagir, desenvolver-se, adaptar-se constantemente ao meio e reconstruir seu sentido social, mediante a auto-organização de todas as diversidades e de autogestão com a participação de todos.

GIULIANI, Antônio Carlos. *A relação universidade – empresa no Brasil* : em busca de um modelo de análise. Piracicaba 1998. 245f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: José Maria de Paiva

Estuda casos de sucesso e fracasso analisados por diferentes autores e apresenta um modelo de análise que identifi-

que os principais instrumentos envolvidos nas relações, procurando auxiliar tanto as universidades como as empresas para que essas relações se concretizem de forma eficaz para ambas as partes. A hipótese do trabalho é que já existe, no Brasil, uma certa maturidade nas relações universidade – empresa. Com isso, torna-se viável a proposta do modelo de análise para o estabelecimento das relações, mas com as adaptações necessárias ao avanço da tecnologia no Brasil.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. *A produção das dificuldades de aprendizagem : uma análise do cotidiano escolar*. Vitória, 1998. 99f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus

Analisa a situação de crianças com dificuldades de aprendizagem dentro do cotidiano de uma escola de Vitória (ES), tentando identificar causas e soluções para o problema. Indaga, dentro da práxis pedagógica, se a causa do problema é um distúrbio genético ou uma exclusão sociocultural. Conclui que para eles há lugar na escola e não podem ser fadados ao fracasso escolar que acaba se estendendo para um fracasso na vida.

JESUS, Maria Cristina Pinto de. *A educação sexual na vida cotidiana de pais e adolescentes : uma abordagem compreensiva da ação social*. São Paulo, 1998. 218f. Tese (doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Marina Borges Teixeira

Baseando-se na sociologia fenomenológica de Alfred Schütz, a pesquisa busca compreender o típico da ação de pais e adolescentes frente à educação para a vida sexual. A análise das entrevistas permitiu compreender o tipo vivido “pais que educam adolescente para a vida sexual” como aqueles que conversam com seus filhos sobre assuntos sexuais, preparando-os para viver a sexualidade de forma racional e ética, mas cujas conversas nem sem-

pre são recebidas favoravelmente por eles, e o tipo vivido “adolescentes que são educados para a vida sexual” como aqueles que vivem uma relação comunicativa com os pais para receber orientações sobre a vida sexual. Indica, por fim, uma estratégia de educação em saúde, a partir de necessidades existenciais que levam ao comportamento social diante das questões sexuais.

KIRA, Luci Frare. *A evasão no ensino superior : o caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)*. Piracicaba, 1998. 106f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Estudo de caso que visa identificar as principais causas da evasão escolar no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) (1992-1996). Após um estudo teórico e estatístico do assunto, levanta os dados de documentos escolares da própria UEM e de entrevistas com ex-alunos. A análise dos resultados leva a concluir que as principais causas são: não-identificação com o curso, a própria profissão docente e poucas perspectivas de trabalho e emprego.

LIMA, Maria de Fátima Sousa. *As interfaces da exclusão educacional : um estudo sobre a questão do professor leigo*. Piracicaba, 1998. 133f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Elias Boaventura

Estudo de caso que busca compreender a relação entre política educacional e condições de trabalho dos professores leigos que atuam nas comunidades em que vivem e convivem. Após analisar a legislação a respeito, examina o contexto do município de Santarém-PA (objeto de estudo), a política educacional sobre formação de professores leigos e os questionários respondidos por estes. Constatou-se que embora o município concentre mais da metade desses professores em zona rural, não existe nele uma política para a capacitação de professores leigos.

LOURENÇO, Olimpio Sabino. *Avaliação institucional* : utilização de resultados na Universidade de Brasília (1987 a 1993). Brasília, 1998. 175f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Orientadora: Isaura Belloni

Analisa a avaliação institucional de estabelecimentos de ensino superior, e refere-se à utilização dos resultados do processo desenvolvido pela Universidade de Brasília, no período de 1987 a 1993. Buscou-se verificar em que medida os resultados provenientes da avaliação institucional foram utilizados como mecanismos de aperfeiçoamento nos aspectos de recursos humanos, infra-estrutura e currículo. Conclui-se que, no caso da Universidade de Brasília, houve uma gradação diferente na utilização dos resultados da avaliação, entre os cursos analisados; não houve uma institucionalização efetiva da utilização dos resultados da avaliação por parte da Universidade. Tal fato reforça a necessidade da institucionalização e a conseqüente utilização dos resultados derivados de processos avaliativos, como forma de aperfeiçoamento institucional.

MACEDO, Joaquim Humberto Ferreira. *A dramatização de estórias como recurso didático e seu efeito sobre memória e compreensão em alunos de 6ª série*. Brasília, 1998. 113f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: José Florêncio Rodrigues Júnior

Dissertação que, mediante pesquisa experimental, investiga os efeitos da dramatização como recurso didático em alunos de primeiro grau, tentando verificar especialmente o relacionamento entre a dramatização e os resultados do processo cognitivo. A análise dos dados, levantado na experimentação, revelou que os resultados da pesquisa não foram significativos, necessitando, talvez, de melhor investigação. Auxiliadora Barbosa. *A dis-*

ciplina Psicologia da Educação como componente da formação de professores : elementos estruturantes e organizativos de seu ensino. Piracicaba, 1998. 196f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Analisa a organização do ensino da disciplina Psicologia da Educação, ministrada nos cursos de licenciatura, com o propósito de desenvolver habilidades que configurem um modelo de formação docente. Os resultados, obtidos da investigação documental e da análise de entrevistas com professores e alunos, permitem concluir que a Psicologia da Educação visa formar um professor capaz de conhecer o indivíduo, favorecer as relações especiais e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, dentro de um sistema normativo que dá ênfase à autoridade pedagógica do professor.

MACHADO, Airton Carrião. *A aquisição do conceito de função* : perfil das imagens produzidas pelos alunos. Belo Horizonte, 1998. 198f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Manuela M. S. David

Estuda como se dá a aquisição do conceito de função por parte dos alunos de Matemática. Como fundamentação teórica, apresenta um painel da Educação Matemática no Brasil. Através de aplicação de testes, identifica quais as imagens de função que os alunos têm. Da análise dessas imagens, resultou o perfil conceitual de função matemática, a partir do qual cria estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem do conceito de função em Matemática.

MANATA, Dora Vianna. *Desempenho acadêmico na educação superior* : um estudo das perdas no curso de Ciência da Computação da Universidade Católica de Brasília. Brasília, 1998. 136f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: Candido Alberto Gomes

Estudo de caso que aborda o desempenho acadêmico da educação superior de natureza privada, com o objetivo de determinar as perdas, com a retenção no curso de Ciência da Computação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Sob o aspecto financeiro, as perdas representam uma sobrecarga tanto para o aluno, como para a instituição e a sociedade. Ressalta a necessidade de uma formação básica para o aluno de um maior acesso aos laboratórios e à biblioteca e de modernização dos equipamentos e dos acervos bibliográficos.

MARTINELLI, Selma de Cássia. *Aprendizagem de forma e conteúdo em situação de conflito cognitivo*. Campinas, 1998. 183f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Orientador: Fermio Fernandes Sisto

Através de experimentação, mostra o papel do conflito cognitivo no próprio desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem de novas formas e conteúdos. A eficiência do conflito depende do tempo de intervenção no sujeito, da quantidade do conflito e da idade dos sujeitos. O desempenho do processo cognitivo depende também da maturação do sujeito.

MENDES, Telmo Silva. *Ensino Técnico : acertos e contradições*. Campinas, 1998. 194f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Orientador: Newton Cesar Balzan

Pesquisa qualitativa que estuda o ensino técnico de nível médio e respectivas propostas pedagógicas, buscando explicitar as dificuldades que esta forma de ensino vem enfrentando no momento atual, no contexto da nova organização de trabalho. Visa adequar os modelos atuais de educação profissional ao mundo da produção. Para responder à questão técnica - qual o perfil ideal do profissional atual, propõe as seguintes indagações: 1) Como podemos colaborar para uma melhor formação do técnico numa sociedade em mudança? 2) Por

que devemos manter o ensino técnico de nível médio? 3) Qual a forma desejável exigida pelo técnico do futuro? 4) Qual a influência da política governamental na educação profissionalizante? 5) Quais os avanços e recuos da nova LDB?

MONTEIRO, Jane Marília Benigno. *A educação pública de Brasília na década de 60*. Brasília, 1998. 131f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Jacira da Silva Câmara

Tem por objetivo resgatar a memória da educação pública de Brasília, por meio da investigação dos seus constituintes legislativos, históricos, sociológicos e filosóficos. Apresenta o pensamento pedagógico da Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros no Brasil com as idéias de renovação do ensino nacional, por intermédio do seus discursos ideológicos. Aborda, também, a idéia de escola integrada e democrática, preconizada nos fundamentos filosóficos de Anísio Teixeira.

MORAES, Climério Manoel Macêdo. *Ecos(?) em "redes de comunicação" da disciplina geografia*. Belo Horizonte, 1998. 248f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Rosalina Batista Braga

Investiga em que medida há uma influência entre as produções paradigmáticas acadêmicas no campo geográfico dos últimos vinte, trinta anos – levando-se em conta as disputas de tendências nesta área do conhecimento – em 34 livros didáticos de Estudos Sociais de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, adotados ou tomados como referência pelo professor na cidade de Salvador, Estado da Bahia, nos anos 80 e 90. Trata-se de um estudo de caso, tendo como base referencial, de um lado, alguns estudos sociohistóricos das disciplinas escolares, principalmente os contributos de Ivor Goodson e André Chervel, acrescidos da noção do campo científico de Pierre Bourdieu. De outro lado, têm-se como referência de análise alguns estudos que revelam a trajetória da disciplina Geografia, des-

de seus prenúncios na Antiguidade Clássica até os últimos anos.

NUCCI, Nely Aparecida Guernelli. *A criança com leucemia na escola : visão do professor*. Campinas, 1998. 278f. Dissertação (mestrado em Psicologia Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Este estudo objetiva identificar a visão que o professor e a escola têm de um aluno com leucemia e a influência desta visão no processo de ensino-aprendizagem. Os depoimentos dos professores priorizam as necessidades psicológicas desses alunos, pospondo as dimensões social, cultural e cognitiva. Conclui também que a escola e os professores deveriam estar mais preparados para lidar com esse tipo de aluno.

OLIVEIRA, Alberto Merchede de. *Custos da educação infantil : o caso de duas instituições do Distrito Federal*. Brasília, 1998. 212f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: Candido Alberto Gomes

Estudo de caso do custo educacional direto de duas creches do Distrito Federal, uma no centro e outra na periferia, objetivando identificar uma metodologia adequada para calcular o custo direto de financiamento, o custo indireto das famílias e confrontando o custo privado e o custo social.

PAIVA, Ana Angélica Gonçalves. *O curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília : o repensar de seu conteúdo e de sua prática*. Brasília, 1998. 126f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília

Orientadora: Eliana Lutzgarda Collabina Ramirez Abrahão

Estudo de caso que avalia a estrutura, a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia da Universidade Católica de

Brasília (UCB). Os principais aspectos analisados são as práticas pedagógicas, as tendências teóricas, as relações com o mercado de trabalho, a proposta pedagógica e a formação pedagógica dos licenciados. Após a análise dos dados, levantados através de questionários e entrevistas, conclui-se que o curso, embora de tendência pedagógica progressista, na prática, ainda é “tradicional”, caracterizando-se pela sua falta de identidade, de integração curricular e de integração entre ensino-pesquisa, prática-extensão.

PIGNATON, Andréa Souza Carmo. *Construindo uma concepção de gênero e sua relação com o processo de escolarização*. Vitória, 1998. 179f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Denise Meyreles de Jesus

Estudo de caso, realizado através de abordagem etnográfica, que analisa o processo de construção da concepção de gênero e de suas relações com o processo de escolarização. A análise do conteúdo dos depoimentos dos sujeitos pesquisados revela a percepção dos papéis femininos e masculinos em nossa sociedade: coloca a mulher na esfera doméstica de responsabilidades e o homem na esfera pública do trabalho e de administração. O próprio processo de escolarização reproduz sutilmente essa percepção no ensino fundamental, colocando meninos e meninas frente diante de dois mundos, um real e contraditório, e outro imaginário e estereotipado criado pelo processo de escolarização. As relações de gênero e a construção do relativo conhecimento exigem reflexões e revisões profundas, para criar novas atitudes, permear o currículo e orientar a prática pedagógica a respeito.

QUEIROZ, Maria Teresa Sokolowski. *A universidade e a extensão universitária numa perspectiva cultural*. Piracicaba, 1998. 158f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Elias Boaventura

Analisa historicamente a relação da universidade com a tríade saber-poder-regime da verdade, desde o seu surgimento na Idade Média até as duas grandes descontinuidades na cultura ocidental – a clássica e a moderna. A universidade se tornou uma instituição moderna quando incorporou o ensino das ciências e a pesquisa científica e se integrou à realidade através das atividades de extensão. Estabelece-se, desta forma, uma interação entre a mesmice da universidade com a lateralidade do mundo real, e essa interação dinamiza o conhecimento e a evolução da ciência e da cultura.

RISSO, Marinês. *Educação e saúde* : o papel social da Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas na formação do cirurgião-dentista. Campinas, 1998. 91f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Dulce Maria Pompêo de Camargo

Pesquisa qualitativa que analisa a formação do cirurgião-dentista na Faculdade de Odontologia da PUCCAMP, que se destaca pelo ensino e formação científica e a atuação social dos futuros profissionais. Os dados obtidos através de questionários e entrevistas permitiram levantar três categorias de análise: 1) a qualidade do ensino e a formação profissional; 2) o compromisso social e a multidisciplinaridade; 3) a relação teoria/prática. Conclui sugerindo melhorar a qualidade do ensino e adequar-se à realidade atual para que os futuros profissionais tenham competência técnico-científica e compromisso social.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do. *A organização da educação do município de Belém-PA, de 1937 a 1945*. Piracicaba, 1998. 150f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: João dos Reis Silva Júnior

O estudo analisa a evolução do processo político que resultou na organização da educação do município de Belém-PA,

durante o Estado Novo, quando começariam a ser elaboradas as políticas públicas educacionais a cargo do município, a partir dos elementos envolvidos na dinâmica social, em face do processo de ruptura e continuidade política na década de 30.

ROSSI, Célia Regina. *A língua de sinais como condição para o processo de construção da autonomia do sujeito surdo* : um estudo de caso. Piracicaba, 1998. 139f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Estudo de caso que analisa como o sujeito surdo, através da língua de sinais, constrói sua autonomia e sua vida social. Os dados levantados, mediante entrevistas com surdos, mostram como eles mediante a diferença são capazes de buscar meios de construir suas relações com os outros. Basta dar-lhes o direito de interagir em sociedade com sua linguagem e construir sua vida.

SILVA, Adenise T. Meira da. *A formação e profissão de professores nas políticas educacionais do Paraná*. Piracicaba, 1998. 119f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientadora: Rinalva Cassiano Silva

Visa identificar a formação e a profissão do professor no discurso oficial do governo estadual do Paraná, tomando como base os documentos: *Políticas da SEED – Fundamentos e Explicitação, Projeto pedagógico e currículo básico para a escola pública do Paraná, Paraná: construindo a escola cidadã e Plano de ação da SEED*, que nortearam a política educacional do Estado do Paraná no período de 1983 a 1995. A análise dos documentos leva a concluir que a formação e a profissionalização dos professores são coerentes com a política educacional adotada, mas que essa política exerce poder regulador sobre o professor.

SILVA, Christina Aparecida Negro. *Avaliação – uma faca de dois gumes* : um estudo sobre a prática avaliativa nas escolas. Piracicaba, 1998. 130f. Dis-

sertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Analisa as propostas oficiais (federal e estadual paulista) de avaliação da educação e, ao focalizar o trabalho dos professores, conclui que aquelas propostas não produzirão resultados significativos se: 1) não houver mudanças na estrutura existente de formação e valorização do docente; 2) o professor não estiver comprometido com a qualidade do ensino que pode e deve oferecer.

SILVA, Cleide Garotti da. *Da prática realizada à prática idealizada*: a docência nas classes multisseriadas. Campinas, 1998. 78f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Augusto João Crema Novaski

Investigação qualitativa sobre a prática pedagógica em classes multisseriadas. Relaciona a prática pedagógica dos professores de escolas rurais do município de Campanha-MG com a visão idealizada que eles têm dessa prática, seguindo o método da pesquisa qualitativa. Na visão dos professores, três categorias de reflexão se destacaram: o *ser*, o *saber* e o *fazer*, três pontos básicos para o redirecionamento da prática pedagógica e da educação rural em classes multisseriadas.

SILVA, Elza Maria Tavares. *Compreensão de leitura em estudantes de Direito*. Campinas, 1998. 211f. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Samuel Pfromm Netto

Investiga e compara a compreensão de leitura de textos jurídicos e não-jurídicos em universitários primeiranistas e quintanistas dos períodos diurno e noturno do curso de Direito de uma instituição privada da região metropolitana da Grande São Paulo. A amostra foi composta por 200 alunos. Utilizou-se um questionário para a caracterização dos sujeitos, três tex-

tos sobre Direito Penal, três textos sobre Direito Civil e outros três sobre informação geral. Os resultados evidenciaram diferença estatisticamente significativa em favor do desempenho em compreensão de leitura de textos de informação geral, quando comparados a textos jurídicos. O desempenho em Direito Civil dos dois grupos de primeiranistas e do grupo do 5º ano noturno apresentou superioridade sobre Direito Penal no que se refere à compreensão de textos, confirmando, contudo, dificuldades em compreensão de leitura por parte dos universitários.

SILVA JÚNIOR, Juarez Moreira da. *A Universidade e o curso de Educação Física*: a formação de currículo. Piracicaba, 1998. 141f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Waldemar Sguissardi

Descreve e analisa o processo de construção/elaboração do novo currículo do curso de Formação de Professores de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Aborda o currículo “novo” e a sua continuidade/ruptura com o currículo “velho” e enfatiza o processo de negociação da elaboração curricular. Conclui que o currículo “velho” transmitia um conjunto de informações técnicas desvinculadas dos interesses e necessidades dos educandos, enquanto, o currículo “novo” preocupa-se em transmitir conteúdos relacionados à união entre pensar-agir, ou seja, objetiva possibilitar aos educandos uma postura voltada para a análise crítica dos fatos sociais.

SILVA, Marcos. *A busca no numinoso e suas implicações educacionais*. Piracicaba, 1998. 125f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Elias Boaventura

Analisa as implicações educacionais da renovação religiosa que está ocorrendo neste final de século. A partir de uma abordagem filosófica da religião e da religiosidade e de uma abordagem histórica da relação entre religião e educação, propõe-se uma práxis religiosa-educacional

como possibilidade de revitalização educacional nesta época em que os fundamentos epistemológicos e metafísicos da educação estão sendo abalados.

SILVEIRA, Elisabete Cristina Curvello da. *El rol de las conferencias internacionales de educación de la OIE-Unesco y las políticas educativas en los años 90*. Buenos Aires, 1998. 168 f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Programa Flacso-Argentina.

Orientador: Gustavo Cosse

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

SILVEIRA, Rosângela Alves da. *A didática na formação dos educadores : uma articulação dialética*. Campinas, 1998. 119 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Augusto João Crema Novaski

Abordagem histórica e crítica do ensino de Didática nos cursos de formação de professores da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), com o intuito de detectar o paradigma teórico dessa disciplina, que predomina na concepção dos professores e alunos. Após mencionar as várias teorias da Didática, frisa que ela deve estar baseada na interação entre professor e aluno, intenção que é eminentemente

dialética. Mas na prática pedagógica do ensino dessa disciplina prevalece o paradigma hegemônico e tecnicista, como revela a análise dos conteúdos trabalhados na mencionada Universidade.

STEIN, Gesuina Burin. *A educação nos documentos da Igreja Católica Apostólica Romana e como suas orientações chegam às salas de aula, em escolas católicas no Distrito Federal*. Brasília, 1998. 184 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília.

Orientador: Guy Capdeville

Estuda os documentos da Igreja Católica sobre a Educação e a influência desta na educação que é dada nas escolas católicas do Distrito Federal. Após uma síntese histórica da educação católica, a partir da afirmação do laicismo, analisa de forma contextualizada esses documentos e, por último, através de pesquisa de campo junto a professores e alunos das escolas católicas de 2º grau do Distrito Federal, tenta detectar em que medida as orientações de tais documentos influenciam a educação. Os resultados mostram que esses documentos não são suficientemente divulgados, conhecidos e licenciados nos colégios católicos.

SIMÕES, Chrystianne. *A estimulação e o desenvolvimento da consciência corporal em portadores da Síndrome de Down e paralisia cerebral : uma intervenção da educação motora*. Piracicaba, 1998. 84 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Ademir de Marco

Verifica a necessidade da formação da consciência corporal em crianças especiais, portadoras de Síndrome de Down e paralisadas cerebrais, de 6 a 10 anos. São propostas algumas alterações no processo de aprendizagem motora: conteúdos, ambiente da aprendizagem, habilidades naturais da criança. A preocupação central desta estratégia metodológica foi propor que, através do brincar, do construir, do criar e do aprender, possa fluir de forma marcante a formação da consciência

corporal, que teve como objetivo específico a subdivisão em três fases. Fase I – desenvolvimento de atividades básicas visando à formação da consciência corporal, orientação espacial, equilíbrio estático e dinâmico em diversos planos, estimulação das habilidades perceptuais motoras, visomotora, domínio espacial, coordenação motora global, com percepção rítmica e expressão corporal, reconhecendo partes do corpo. Fase II – complementação, visando já ao aprimoramento das mesmas atividades, mais resistência física.

SOARES, Denise Bogéa. *Compreendendo a Web no ensino de Design*. São Paulo, 1998. 108p. Dissertação (mestrado) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

Orientador: José Manuel Moran Costas

Aborda o hipertexto e a navegação Web e sua aplicação junto à situação específica de um curso profissionalizante. Analisa um procedimento didático de produção do conhecimento pautado no intercâmbio de informações, no estudo dialógico, na pesquisa e na experimentação concreta de materiais e técnicas, sob a perspectiva de uma disciplina que une arte, ciência e tecnologia. Inclui um glossário atinente a palavras e expressões utilizadas no cotidiano de quem lida com computadores, Internet e *design*.

SOARES, Míriam Ester. *Concepções de ambiente e educação ambiental em professores de Ciências : múltiplos significados?* Belo Horizonte, 1998. 179f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Eduardo Fleury Mortimer
Co-orientadora: Maria das Graças de Castro e Sena

Estudo exploratório que, com base em narrativas de infância e na prática pessoal e profissional, analisa a constituição dos significados de meio ambiente, ambiente impactado, ambiente conservado e educação ambiental. Para tanto, são abordados os aspectos cognitivos, psicossociais e políticas do tema. Dos discursos dos professores, deduz-se que sua formação profissional sobre o assunto é deficiente, mui-

to acadêmica e longe da realidade em que os professores atuam.

STANGE, Nilza Therezinha Herbst. *A mediação pedagógica na apropriação da linguagem escrita* : um processo que ultrapassa o contexto escolar. Vitória, 1998. 240f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Isa Maria Chiabai

Analisa a prática pedagógica na apropriação da linguagem escrita, por crianças de duas turmas iniciantes do Bloco Único de uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada em Santa Maria de Jetibá, região serrana do Estado do Espírito Santo. Consideram a prática pedagógica como mediadora entre os conhecimentos cotidianos, concepções e formas de pensar a respeito da leitura e da escrita e a constituição dessa linguagem como um conceito científico que tem regras de organização e funcionamento que foram construídas e reelaboradas historicamente. Verificaram que é preciso que a professora alfabetizadora procure articular sua prática em sala de aula, com os conhecimentos e as formas de pensar das crianças, não desconsiderando o contexto extra-escolar.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de. *Estado e políticas de educação de jovens e adultos*. Piracicaba, 1998. 113f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Elias Boaventura

Pesquisa qualitativa que discute o compromisso do Estado na oferta de Educação de Jovens e Adultos no período de 1995 a 1997, procurando identificar até que ponto esta modalidade de ensino está proporcionando uma formação individual e coletiva ao cidadão e uma preparação profissional para enfrentar a globalização da economia. Os documentos oficiais analisados apresentam ambigüidades e contradições e realização de programas relativos, especialmente no que tange à alfabetização de adultos, mostram que essa

modalidade é uma ensino de segunda categoria e que falta vontade política por parte de nossos governantes.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Tempos enredados* : teias – condição professor. Belo Horizonte, 1998. 383f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Miguel Gonzalez Arroyo

Pesquisa empírica com ênfase qualitativa, que analisa a experiência do tempo dos professores de ensino fundamental e médio de duas escolas de Belo Horizonte. A partir de uma visão histórico-social de experiência e de tempo, analisa a vivência temporal do grupo de professores, problematizando a rotina do cotidiano, a temporalidade das funções humanas em interação no ambiente escolar, os novos tempos dos docentes na história de sua carreira, suas experiências passadas, as suas perspectivas para o futuro. Opondo o presente e o futuro na experiência de o professor se articular, marcando a trajetória histórico-social deste.

TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. *A educação na Casa Renascer* : a questão da corporeidade feminina. Piracicaba, 1998. 114f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Francisco Cock Fontanella

Estudo de caso que analisa a influência da concepção dicotômica do homem-alma-corpo, na educação, privilegiando o cognitivo racional, em detrimento da corporeidade sensorial e resultando numa aprendizagem alienada, abstrata e incompleta. A referência teórica apresenta o ser humano como uma unidade que integralmente participa de sua evolução: pensamento, sentimentos, corpo. Mas no caso em estudo, os adolescentes do programa educativo da Casa Renascer, na análise qualitativa dos depoimentos, revelam uma vivência dicotomizada da corporeidade.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares* : algumas condições de possibilidade. Belo Horizonte, 1998. 302f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Maria Alice Nogueira

Pesquisa o sucesso escolar (até o ensino superior), estatisticamente improvável, de jovens oriundos de famílias de camadas populares. Três esferas diferenciadas, mas estritamente relacionadas, configuram o objeto de pesquisa: a família, o filho, a escola. Os dados empíricos, extraídos de entrevistas com sete estudantes universitários e respectivas famílias, foram analisados com base na noção de configuração social, para detectar interdependência de fatores. Resultou da identificação de sete configurações singulares de longevidade escolar, baseadas na interdependência de fatores de cada caso.

VASCONSELOS, Renata Nunes. *A construção (reconstrução) do trabalho pedagógico de uma escola fundamental* : um estudo de caso. Belo Horizonte, 1998. 173f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Leila Alvarenga Mafra

Estudo de caso que analisa um processo de mudança na organização do trabalho pedagógico e sua relação com a prática docente, tendo o cotidiano escolar como perspectiva de análise. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Belo Horizonte, em processo de mudança pela implantação do projeto político-pedagógico “Escola Plural”. O estudo tenta compreender as repercussões dessas mudanças na prática docente, os fatores que possibilitam, a participação dos professores e dos alunos e os impasses vividos durante esse processo de mudança.

VOLPATO, Rosangela Aparecida. *Conhecer* : complexa ação auto-organizativa. Piracicaba, 1998. 90p. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Hugo Assman

Pesquisa investigativa que, a partir das novas teorias científicas que nos levam a rever a concepção mecanicista do mundo, analisa o processo de profundas mudanças nas concepções modernas de natureza, homem, realidade e conhecimento, tentando compreender a concepção epistemológica emergente, sobretudo na área de cibernética e das biociências e identificar a influência destas transformações na educação e, de modo específico, no processo e ensino-aprendizagem. Investiga, portanto, com base nas novas teorias, a relação entre conhecer e viver e a interação entre o eu e a realidade. Precisa-se estudar em profundidade essa nova epistemologia, cosmovisão e antropologia para descobrir o verdadeiro sentido da educação que motiva essencialmente aluno e professor.

WEBER, Gerlinde Merklein. *A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins*. Vitória-ES, 1998. 315f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus

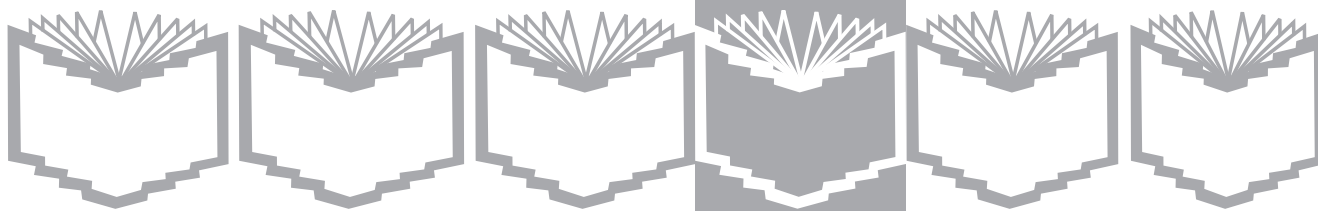
Pesquisa etnográfica e sociohistórica que estuda uma comunidade rural de imigrantes pomeranos de confissão luterana (Domingos Martins-ES), visando verificar

como este grupo étnico cultural vive e é escolarizado. Constatou-se que a escola não leva em conta a cultura específica do grupo e, talvez por causa disso, a comunidade apresente resistência à obrigatoriedade escolar, e as crianças frequentem apenas as séries iniciais do ensino fundamental.

WYKROTA, Jordelina Lage Martins. *Análise crítica do ensino de Ciências a partir do estudo da elaboração do conceito de vida*. Belo Horizonte, 1998. 139f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: João Antônio Filocre Saraiva

A pesquisa analisa o ensino de Ciências e da Biologia, a partir da elaboração do conceito de vida e do enfoque da questão sempre atual: “o que é vida”. Por meio do estudo do desenvolvimento desse conceito, são apontadas contribuições da história da ciência para o ensino, esclarecendo-se as conclusões em que essas contribuições poderiam ser mais efetivas. Sob o aspecto pedagógico, o pensamento piagetiano sobre a idéia da criança, acerca do que é vivo, parece ter mais sentido no ensino de Ciências e em formação de professores para essa área.



Lançamentos editoriais em educação*

Questões para Teleducação

Pedro Demo
Editora Vozes
392 p., 1999

Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente

Educ
150 p., 1999 (1ª reimp.)

A Educação como Política Social

Domenico Izzo
Editora Unesp
189 p., 1999

História da Pedagogia

Franco Cambi
Editora Unesp
1999

Um Brasil Mal-Educado

Pedro Demo
Champagnat
140 p., 1999

Avaliação da Aprendizagem:

concepções e teoria da prática
Zélia Milléo Pavão
Champagnat
80 p., 1999

Procedimentos de Ensino

Livia Dias Coelho
Champagnat
112 p., 1999

O Direito à Educação

Rosa Fátima de Souza
Ed. Unicamp
1999

* Serão divulgados os lançamentos editoriais selecionados a partir dos catálogos recebidos pelo Cibec. As editoras interessadas poderão enviar seu material promocional.

Este índice refere-se às matérias do volume 79 (números 191, 192 e 193) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:
Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados;
- o título vem destacado em negrito;
- o subtítulo não tem destaque, vem impresso em claro.

Índice de assuntos

Abordagem histórica

LOURENÇO FILHO, [Manuel Bergström]. Estatística e educação. RBEP, v. 79, n. 192, p. 60-73, maio/ago. 1998. Seção: Segunda edição.

Acadêmica (CPAA), Comissão Permanente de Avaliação

MARINI, Theresa. A avaliação institucional da Unesp : um processo de construção coletiva. RBEP, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Acervo bibliográfico

Obras raras : Inep recupera coleção do seu acervo. RBEP, v. 79, n. 192, p. 101-107, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC

alfabetização, Ciclo básico da

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão : argumentos, implicações e possibilidades. RBEP, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

americano, Multiculturalismo

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Para além do multiculturalismo : a educação intercultural na Europa. RBEP, v. 79, n. 191, p.7-18, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

arte, Estado da

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem : elementos de estado da arte. RBEP, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Artigo de periódico

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) : período 1968-1995. RBEP, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

automática, Promoção

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão : argumentos, implicações e possibilidades. RBEP, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Autonomia

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. RBEP, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Avaliação Acadêmica (CPAA), Comissão Permanente de

MARINI, Theresa. A avaliação institucional da Unesp : um processo de construção coletiva. RBEP, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Avaliação da Educação Básica, Sistema Nacional de

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. RBEP, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Seção: Avaliação.

Avaliação do ensino

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. RBEP, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Seção: Avaliação.

Avaliação do ensino superior

MAIA FILHO, Tancredo, PILATI, Orlando, LIRA, Sheyla Carvalho. O Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 79, n. 192, p. 74-91, maio/ago. 1998. Seção: Avaliação.

Avaliação institucional

MARINI, Theresa. A avaliação institucional da Unesp : um processo de construção coletiva. RBEP, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

básica, Educação

CASTRO, Jorge Abrahão de. Gastos públicos com a educação básica. RBEP, v. 79, n. 193, p. 135-147, set./dez. 1998. Seção: Avaliação.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. RBEP, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Seção: Avaliação.

Básica, Sistema Nacional de Avaliação da Educação

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. RBEP, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Seção: Avaliação.

básico da alfabetização, Ciclo

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão : argumentos, implicações e possibilidades. RBEP, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Belo

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. RBEP, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Bibliofilia

MINDLIN, José. Rubens Borba de Moraes : um intelectual incomum. RBEP, v. 79, n. 192, p. 108-111, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC.

bibliográfico, Acervo

Obras raras : Inep recupera coleção do seu acervo. RBEP, v. 79, n. 192, p. 101-107, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC

Biblioteca em Educação, Centro de Informações e

Centro de Informações e Biblioteca em Educação : estrutura e funcionamento. RBEP, v. 79, n. 191, p. 83-89, jan./abr. 1998. Seção: CIBEC

Borba de Moraes, Rubens

MINDLIN, José. Rubens Borba de Moraes : um intelectual incomum. RBEP, v. 79, n. 192, p. 108-111, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC.

brasileira, Educação

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A educação, problema nacional. RBEP, v. 79, n. 191, p. 52-64, jan./abr. 1998. Seção: Segunda edição.

Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Revista

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A produção intelectu-

al sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) : período 1968-1995. RBEP, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Catálogo

ORTEGA, Cristina, FÁVERO, Osmar, GARCIA, Walter. Análise dos periódicos brasileiros de educação. RBEP, v. 79, n. 193, p. 161-195, set./dez. 1998. Seção: CIBEC.

Censo escolar

PEREIRA, Carlos Alberto Bragança, MAZZON, José Afonso, ROSENBERG, Lia. Censo escolar : controle de qualidade. RBEP, v. 79, n. 191, p. 74-82, jan./abr. 1998. Seção: Estatística.

Centro de Informações e Biblioteca em Educação

Centro de Informações e Biblioteca em Educação : estrutura e funcionamento. RBEP, v. 79, n. 191, p. 83-89, jan./abr. 1998. Seção: CIBEC

Ciclo básico da alfabetização

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão : argumentos, implicações e possibilidades. RBEP, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Cidadania

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. RBEP, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Comissão Permanente de Avaliação Acadêmica (CPAA)

MARINI, Theresa. A avaliação institucional da Unesp : um processo de construção coletiva. RBEP, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Comunicação de massa

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização : desafios e tendências. RBEP, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Controle de qualidade

PEREIRA, Carlos Alberto Bragança, MAZZON, José Afonso,

ROSENBERG, Lia. Censo escolar : controle de qualidade. RBEP, v. 79, n. 191, p. 74-82, jan./abr. 1998. Seção: Estatística.

Crianças

SILVA, Maria Emília Lins e, SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. RBEP, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

cultura, Educação e

ALVES, Maria José Lindgren. Interseção cultura-educação : necessidade pedagógica. RBEP, v. 79, n. 192, p. 7-15, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

cultural, Política

ALVES, Maria José Lindgren. Interseção cultura-educação : necessidade pedagógica. RBEP, v. 79, n. 192, p. 7-15, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Cursos, Exame Nacional de

MAIA FILHO, Tancredo, PILATI, Orlando, LIRA, Sheyla Carvalho. O Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 79, n. 192, p. 74-91, maio/ago. 1998. Seção: Avaliação.

Custos da educação

MERCHEDE, Alberto. Custos da educação infantil : o caso de duas instituições do Distrito Federal. RBEP, v. 79, n. 192, p. 30-47, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Despesas com educação

CASTRO, Jorge Abrahão de. Federalismo e gasto público com educação no Brasil. RBEP, v. 79, n. 192, p. 92-100, maio/ago. 1998. Seção: Estatística.

distância, Educação a

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização : desafios e tendências. RBEP, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Educação

GOLDBARG, Marco César. Educação e qualidade : repensando conceitos. RBEP, v. 79, n. 193, p. 35-62, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

ORTEGA, Cristina, FÁVERO, Osmar, GARCIA, Walter. Análise dos periódicos brasileiros de educação. RBEP, v. 79, n. 193, p. 161-195, set./dez. 1998. Seção: CIBEC.

Educação, Centro de Informações e Biblioteca em

Centro de Informações e Biblioteca em Educação : estrutura e funcionamento. RBEP, v. 79, n. 191, p. 83-89, jan./abr. 1998. Seção: CIBEC

educação, Custos da

MERCHEDE, Alberto. Custos da educação infantil : o caso de duas instituições do Distrito Federal. RBEP, v. 79, n. 192, p. 30-47, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

educação, Despesas com

CASTRO, Jorge Abrahão de. Federalismo e gasto público com educação no Brasil. RBEP, v. 79, n. 192, p. 92-100, maio/ago. 1998. Seção: Estatística.

educação, Função da

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização : desafios e tendências. RBEP, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

educação, Gasto com

CASTRO, Jorge Abrahão de. Gastos públicos com a educação básica. RBEP, v. 79, n. 193, p. 135-147, set./dez. 1998. Seção: Avaliação.

educação, História da

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). RBEP, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

educação, Política da

ALVES, Maria José Lindgren. Interseção cultura-educação : necessidade pedagógica. RBEP, v. 79, n. 192, p. 7-15, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Educação a distância

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização : desafios e tendências. RBEP, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Educação básica

CASTRO, Jorge Abrahão de. Gastos públicos com a educação básica. RBEP, v. 79, n. 193, p. 135-147, set./dez. 1998. Seção: Avaliação.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. RBEP, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Seção: Avaliação.

Educação Básica, Sistema Nacional de Avaliação da

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. RBEP, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Seção: Avaliação.

Educação brasileira

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A educação, problema nacional. RBEP, v. 79, n. 191, p. 52-64, jan./abr. 1998. Seção: Segunda edição.

Educação e cultura

ALVES, Maria José Lindgren. Interseção cultura-educação : necessidade pedagógica. RBEP, v. 79, n. 192, p. 7-15, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Educação européia

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Para além do multiculturalismo : a educação intercultural na Europa. RBEP, v. 79, n. 191, p.7-18, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Educação infantil

MERCHEDE, Alberto. Custos da educação infantil : o caso de duas instituições do Distrito Federal. RBEP, v. 79, n. 192, p. 30-47, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Educação intercultural

ALVES, Maria José Lindgren. Interseção cultura-educação : necessidade pedagógica. RBEP, v. 79, n. 192, p. 7-15, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Para além do multiculturalismo : a educação intercultural na Europa. RBEP, v. 79, n. 191, p.7-18, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Educação - Quebec

LENOIR, Yves, LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das

práticas da inter-disciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. RBEP, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Educação superior

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) : período 1968-1995. RBEP, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

educacionais, Estatísticas

ALMEIDA, Ivan Castro de, WOLYNEC, Elisa. A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional. RBEP, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez. 1998. Seção: Estatística.

educacionais, Indicadores

ALMEIDA, Ivan Castro de, WOLYNEC, Elisa. A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional. RBEP, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez. 1998. Seção: Estatística.

educacionais, Informações

ALMEIDA, Ivan Castro de, WOLYNEC, Elisa. A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional. RBEP, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez. 1998. Seção: Estatística.

Educacionais, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Obras raras : Inep recupera coleção do seu acervo. RBEP, v. 79, n. 192, p. 101-107, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC

educacional, Política

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão : argumentos, implicações e possibilidades. RBEP, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

ensino, Avaliação do

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. RBEP, v. 79,

n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.
Seção: Avaliação.

ensino, Práticas de

LENOIR, Yves, LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. RBEP, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

ensino, Qualidade do

MERCHEDE, Alberto. Custos da educação infantil : o caso de duas instituições do Distrito Federal. RBEP, v. 79, n. 192, p. 30-47, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Ensino-aprendizagem

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem : elementos de estado da arte. RBEP, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Ensino Superior, Avaliação do

MAIA FILHO, Tancredo, PILATI, Orlando, LIRA, Sheyla Carvalho. O Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 79, n. 192, p. 74-91, maio/ago. 1998. Seção: Avaliação.

Escola particular

SILVA, Maria Emília Lins e, SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. RBEP, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Escola primária

LENOIR, Yves, LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. RBEP, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Escola pública

SILVA, Maria Emília Lins e, SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. RBEP, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

escolar, Censo

PEREIRA, Carlos Alberto Bragança, MAZZON, José Afonso, ROSENBERG, Lia. Censo escolar : controle de qualidade. RBEP, v. 79, n. 191, p. 74-82, jan./abr. 1998. Seção: Estatística.

escolar, Registro estatístico

LOURENÇO FILHO, [Manuel Bergström]. Estatística e educação. RBEP, v. 79, n. 192, p. 60-73, maio/ago. 1998. Seção: Segunda edição.

escolares, Instituições

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). RBEP, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Escrita de histórias

SILVA, Maria Emília Lins e, SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. RBEP, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Estado da arte

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem : elementos de estado da arte. RBEP, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Estatísticas

LOURENÇO FILHO, [Manuel Bergström]. Estatística e educação. RBEP, v. 79, n. 192, p. 60-73, maio/ago. 1998. Seção: Segunda edição.

Estatísticas educacionais

ALMEIDA, Ivan Castro de, WOLYNEC, Elisa. A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional. RBEP, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez. 1998. Seção: Estatística.

estatístico escolar, Registro

LOURENÇO FILHO, [Manuel Bergström]. Estatística e educação. RBEP, v. 79, n. 192, p. 60-73, maio/ago. 1998. Seção: Segunda edição.

estatísticos, Modelos

MARINI, Theresa. A avaliação

institucional da Unesp : um processo de construção coletiva. RBEP, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Estética

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. RBEP, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Estudos e Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de

Obras raras : Inep recupera coleção do seu acervo. RBEP, v. 79, n. 192, p. 101-107, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC

Estudos Pedagógicos (RBEP), Revista Brasileira de

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) : período 1968-1995. RBEP, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

européia, Educação

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Para além do multiculturalismo : a educação intercultural na Europa. RBEP, v. 79, n. 191, p.7-18, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Exame Nacional de Cursos

MAIA FILHO, Tancredo, PILATI, Orlando, LIRA, Sheyla Carvalho. O Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 79, n. 192, p. 74-91, maio/ago. 1998. Seção: Avaliação.

Federalismo

CASTRO, Jorge Abrahão de. Federalismo e gasto público com educação no Brasil. RBEP, v. 79, n. 192, p. 92-100, maio/ago. 1998. Seção: Estatística.

Fidedignidade

BRAGA, Murilo. Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência. RBEP, v. 79, n. 193, p. 113-134, set./dez. 1998. Seção: Segunda edição.

Formação de gestores

SOUSA, Eda Castro Lucas de. Políticas públicas : formação de gestores

governamentais em tempos de mudança. RBEP, v. 79, n. 191, p. 42-51, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Função da educação

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização : desafios e tendências. RBEP, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Gasto com educação

CASTRO, Jorge Abrahão de. Gastos públicos com a educação básica. RBEP, v. 79, n. 193, p. 135-147, set./dez. 1998. Seção: Avaliação.

Gasto social

CASTRO, Jorge Abrahão de. Gastos públicos com a educação básica. RBEP, v. 79, n. 193, p. 135-147, set./dez. 1998. Seção: Avaliação.

Gastos públicos

CASTRO, Jorge Abrahão de. Federalismo e gasto público com educação no Brasil. RBEP, v. 79, n. 192, p. 92-100, maio/ago. 1998. Seção: Estatística.

gestores, Formação de

SOUSA, Eda Castro Lucas de. Políticas públicas : formação de gestores governamentais em tempos de mudança. RBEP, v. 79, n. 191, p. 42-51, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Globalização

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização : desafios e tendências. RBEP, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Gosto

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. RBEP, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

História da educação

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). RBEP, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

histórias, Escrita de

SILVA, Maria Emília Lins e, SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise compa-

rativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. RBEP, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

histórica, Abordagem

LOURENÇO FILHO, [Manuel Bergström]. Estatística e educação. RBEP, v. 79, n. 192, p. 60-73, maio/ago. 1998. Seção: Segunda edição.

Identificação de problemas

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A educação, problema nacional. RBEP, v. 79, n. 191, p. 52-64, jan./abr. 1998. Seção: Segunda edição.

Imprensa

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagens de mulher : a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. RBEP, v. 79, n. 191, p. 31-41, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Indicadores

MARINI, Theresa. A avaliação institucional da Unesp : um processo de construção coletiva. RBEP, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Indicadores educacionais

ALMEIDA, Ivan Castro de, WOLYNEC, Elisa. A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional. RBEP, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez. 1998. Seção: Estatística.

infantil, Educação

MERCHEDE, Alberto. Custos da educação infantil : o caso de duas instituições do Distrito Federal. RBEP, v. 79, n. 192, p. 30-47, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Informações e Biblioteca em Educação, Centro de

Centro de Informações e Biblioteca em Educação : estrutura e funcionamento. RBEP, v. 79, n. 191, p. 83-89, jan./abr. 1998. Seção: CIBEC

Informações educacionais

ALMEIDA, Ivan Castro de, WOLYNEC, Elisa. A produção de

indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional. RBEP, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez. 1998. Seção: Estatística.

institucional, Avaliação

MARINI, Theresa. A avaliação institucional da Unesp : um processo de construção coletiva. RBEP, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Institucionalização

SOUSA, Eda Castro Lucas de. Políticas públicas : formação de gestores governamentais em tempos de mudança. RBEP, v. 79, n. 191, p. 42-51, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Instituições escolares

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). RBEP, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Obras raras : Inep recupera coleção do seu acervo. RBEP, v. 79, n. 192, p. 101-107, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC

inteligência, Teste de

BRAGA, Murilo. Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência. RBEP, v. 79, n. 193, p. 113-134, set./dez. 1998. Seção: Segunda edição.

intercultural, Educação

ALVES, Maria José Lindgren. Interseção cultura-educação : necessidade pedagógica. RBEP, v. 79, n. 192, p. 7-15, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.
VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Para além do multiculturalismo : a educação intercultural na Europa. RBEP, v. 79, n. 191, p. 7-18, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Interdisciplinaridade

LENOIR, Yves, LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. RBEP, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Magistério

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagens de mulher : a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. RBEP, v. 79, n. 191, p. 31-41, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Magistério primário

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). RBEP, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

massa, Comunicação de

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização : desafios e tendências. RBEP, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Modelos estatísticos

MARINI, Theresa. A avaliação institucional da Unesp : um processo de construção coletiva. RBEP, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Moraes, Rubens Borba de

MINDLIN, José. Rubens Borba de Moraes : um intelectual incomum. RBEP, v. 79, n. 192, p. 108-111, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC.

Mulher

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagens de mulher : a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. RBEP, v. 79, n. 191, p. 31-41, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Multiculturalismo americano

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Para além do multiculturalismo : a educação intercultural na Europa. RBEP, v. 79, n. 191, p. 7-18, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Nacional de Avaliação da Educação Básica, Sistema

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. RBEP, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Seção: Avaliação.

Nacional de Cursos, Exame

MAIA FILHO, Tancredo, PILATI,

Orlando, LIRA, Sheyla Carvalho. O Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 79, n. 192, p. 74-91, maio/ago. 1998. Seção: Avaliação.

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Instituto

Obras raras : Inep recupera coleção do seu acervo. RBEP, v. 79, n. 192, p. 101-107, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC

Obra rara

MINDLIN, José. Rubens Borba de Moraes : um intelectual incomum. RBEP, v. 79, n. 192, p. 108-111, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC.

Obras raras : Inep recupera coleção do seu acervo. RBEP, v. 79, n. 192, p. 101-107, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC

particular, Escola

SILVA, Maria Emília Lins e, SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. RBEP, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Pedagógicos (RBEP), Revista Brasileira de Estudos

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) : período 1968-1995. RBEP, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Periódico

ORTEGA, Cristina, FÁVERO, Osmar, GARCIA, Walter. Análise dos periódicos brasileiros de educação. RBEP, v. 79, n. 193, p. 161-195, set./dez. 1998. Seção: CIBEC.

periódico, Artigo de

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) : período 1968-1995. RBEP, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Permanente de Avaliação Acadêmica (CPAA), Comissão

MARINI, Theresa. A avaliação institucional da Unesp : um processo de construção coletiva. RBEP, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Pesquisa

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem : elementos de estado da arte. RBEP, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos e

Obras raras : Inep recupera coleção do seu acervo. RBEP, v. 79, n. 192, p. 101-107, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC

Política cultural

ALVES, Maria José Lindgren. Interseção cultura-educação : necessidade pedagógica. RBEP, v. 79, n. 192, p. 7-15, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Política da educação

ALVES, Maria José Lindgren. Interseção cultura-educação : necessidade pedagógica. RBEP, v. 79, n. 192, p. 7-15, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão : argumentos, implicações e possibilidades. RBEP, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Políticas públicas

SOUSA, Eda Castro Lucas de. Políticas públicas : formação de gestores governamentais em tempos de mudança. RBEP, v. 79, n. 191, p. 42-51, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Práticas de ensino

LENOIR, Yves, LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. RBEP, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

primária, Escola

LENOIR, Yves, LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade en-

tre os professores do primário no Quebec. RBEP, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

primário, Magistério

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). RBEP, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

problemas, Identificação de

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A educação, problema nacional. RBEP, v. 79, n. 191, p. 52-64, jan./abr. 1998. Seção: Segunda edição.

Promoção automática

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão : argumentos, implicações e possibilidades. RBEP, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

pública, Escola

SILVA, Maria Emília Lins e, SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. RBEP, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

públicas, Políticas

SOUSA, Eda Castro Lucas de. Políticas públicas : formação de gestores governamentais em tempos de mudança. RBEP, v. 79, n. 191, p. 42-51, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

públicos, Gastos

CASTRO, Jorge Abrahão de. Federalismo e gasto público com educação no Brasil. RBEP, v. 79, n. 192, p. 92-100, maio/ago. 1998. Seção: Estatística.

qualidade, Controle de

PEREIRA, Carlos Alberto Bragança, MAZZON, José Afonso, ROSENBERG, Lia. Censo escolar : controle de qualidade. RBEP, v. 79, n. 191, p. 74-82, jan./abr. 1998. Seção: Estatística.

Qualidade do ensino

MERCHEDE, Alberto. Custos da educação infantil : o caso de duas insti-

tuições do Distrito Federal. RBEP, v. 79, n. 192, p. 30-47, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Qualidade total

GOLDBARG, Marco César. Educação e qualidade : repensando conceitos. RBEP, v. 79, n. 193, p. 35-62, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Quebec, Educação -

LENOIR, Yves, LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. RBEP, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

rara, Obra

MINDLIN, José. Rubens Borba de Moraes : um intelectual incomum. RBEP, v. 79, n. 192, p. 108-111, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC.

Obras raras : Inep recupera coleção do seu acervo. RBEP, v. 79, n. 192, p. 101-107, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC

Registro estatístico escolar

LOURENÇO FILHO, [Manuel Bergström]. Estatística e educação. RBEP, v. 79, n. 192, p. 60-73, maio/ago. 1998. Seção: Segunda edição.

Representação social

LENOIR, Yves, LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. RBEP, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem : elementos de estado da arte. RBEP, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) : período 1968-1995. RBEP, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Rubens Borba de Moraes

MINDLIN, José. Rubens Borba de Moraes : um intelectual incomum. RBEP, v. 79, n. 192, p. 108-111, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. RBEP, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Seção: Avaliação.

social, Gasto

CASTRO, Jorge Abrahão de. Gastos públicos com a educação básica. RBEP, v. 79, n. 193, p. 135-147, set./dez. 1998. Seção: Avaliação.

social, Representação

LENOIR, Yves, LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. RBEP, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem : elementos de estado da arte. RBEP, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

superior, Avaliação do ensino

MAIA FILHO, Tancredo, PILATI, Orlando, LIRA, Sheyla Carvalho. O Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 79, n. 192, p. 74-91, maio/ago. 1998. Seção: Avaliação.

superior, Educação

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) : período 1968-1995. RBEP, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Teste de inteligência

BRAGA, Murilo. Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência. RBEP, v. 79, n. 193, p. 113-134, set./dez. 1998. Seção: Segunda edição.

total, Qualidade

GOLDBARG, Marco César. Educação e qualidade : repensando concei-

tos. RBEP, v. 79, n. 193, p. 35-62, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Totalidade

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. RBEP, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Validade

BRAGA, Murilo. Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência. RBEP, v. 79, n. 193, p. 113-134, set./dez. 1998. Seção: Segunda edição.

Índice de autores

- ALMEIDA, Ivan Castro de, WOLYNEC, Elisa. A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional. RBEP, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez. 1998. Seção: Estatística.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Imagens de mulher : a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. RBEP, v. 79, n. 191, p. 31-41, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.
- ALVES, Maria José Lindgren. Interseção cultura-educação : necessidade pedagógica. RBEP, v. 79, n. 192, p. 7-15, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.
- BRAGA, Murilo. Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência. RBEP, v. 79, n. 193, p. 113-134, set./dez. 1998. Seção: Segunda edição.
- CASTRO, Jorge Abrahão de. Federalismo e gasto público com educação no Brasil. RBEP, v. 79, n. 192, p. 92-100, maio/ago. 1998. Seção: Estatística.
- _____. Gastos públicos com a educação básica. RBEP, v. 79, n. 193, p. 135-147, set./dez. 1998. Seção: Avaliação.
- FÁVERO, Osmar, GARCIA, Walter, ORTEGA, Cristina. Análise dos periódicos brasileiros de educação. RBEP, v. 79, n. 193, p. 161-195, set./dez. 1998. Seção: CIBEC.
- GARCIA, Walter, ORTEGA, Cristina, FÁVERO, Osmar. Análise dos periódicos brasileiros de educação. RBEP, v. 79, n. 193, p. 161-195, set./dez. 1998. Seção: CIBEC.
- GOLDBARG, Marco César. Educação e qualidade : repensando conceitos. RBEP, v. 79, n. 193, p. 35-62, set./dez. 1998. Seção: Estudos.
- GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. RBEP, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998. Seção: Estudos.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). RBEP, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Seção: Estudos.
- LAROSE, François, LENOIR, Yves. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. RBEP, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.
- LENOIR, Yves, LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. RBEP, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.
- LIRA, Sheyla Carvalho, MAIA FILHO, Tancredo, PILATI, Orlando. O Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 79, n. 192, p. 74-91, maio/ago. 1998. Seção: Avaliação.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A educação, problema nacional. RBEP, v. 79, n. 191, p. 52-64, jan./abr. 1998. Seção: Segunda edição.
- LOURENÇO FILHO, [Manuel Bergström]. Estatística e educação. RBEP, v. 79, n. 192, p. 60-73, maio/ago. 1998. Seção: Segunda edição.
- MAIA FILHO, Tancredo, PILATI, Orlando, LIRA, Sheyla Carvalho. O Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 79, n. 192, p. 74-91, maio/ago. 1998. Seção: Avaliação.
- MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão : argumentos, implicações e possibilidades. RBEP, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

- MARINI, Theresa. A avaliação institucional da Unesp : um processo de construção coletiva. RBEP, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. Seção: Estudos.
- MAZZON, José Afonso, ROSENBERG, Lia, PEREIRA, Carlos Alberto Bragança. Censo escolar : controle de qualidade. RBEP, v. 79, n. 191, p. 74-82, jan./abr. 1998. Seção: Estatística.
- MERCHEDE, Alberto. Custos da educação infantil : o caso de duas instituições do Distrito Federal. RBEP, v. 79, n. 192, p. 30-47, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.
- MINDLIN, José. Rubens Borba de Moraes : um intelectual incomum. RBEP, v. 79, n. 192, p. 108-111, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC.
- ORTEGA, Cristina, FÁVERO, Osmar, GARCIA, Walter. Análise dos periódicos brasileiros de educação. RBEP, v. 79, n. 193, p. 161-195, set./dez. 1998. Seção: CIBEC.
- PEREIRA, Carlos Alberto Bragança, MAZZON, José Afonso, ROSENBERG, Lia. Censo escolar : controle de qualidade. RBEP, v. 79, n. 191, p. 74-82, jan./abr. 1998. Seção: Estatística.
- PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. RBEP, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Seção: Avaliação.
- PILATI, Orlando, LIRA, Sheyla Carvalho, MAIA FILHO, Tancredo. O Exame Nacional de Cursos (ENC). RBEP, v. 79, n. 192, p. 74-91, maio/ago. 1998. Seção: Avaliação.
- PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização : desafios e tendências. RBEP, v.79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.
- RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem : elementos de estudo da arte. RBEP, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1998. Seção: Estudos.
- ROSENBERG, Lia, PEREIRA, Carlos Alberto Bragança, MAZZON, José Afonso. Censo escolar : controle de qualidade. RBEP, v. 79, n. 191, p. 74-82, jan./abr. 1998. Seção: Estatística.
- SQUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) : período 1968-1995. RBEP, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998. Seção: Estudos.
- SILVA, Maria Emília Lins e, SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. RBEP, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998. Seção: Estudos.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis, SQUISSARDI, Valdemar. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) : período 1968-1995. RBEP, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998. Seção: Estudos.
- SOUSA, Eda Castro Lucas de. Políticas públicas : formação de gestores governamentais em tempos de mudança. RBEP, v. 79, n. 191, p. 42-51, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.
- SPINILLO, Alina Galvão, SILVA, Maria Emília Lins e. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. RBEP, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998. Seção: Estudos.
- VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Para além do multiculturalismo : a educação intercultural na Europa. RBEP, v. 79, n. 191, p. 7-18, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.
- WOLYNEC, Elisa, ALMEIDA, Ivan Castro de. A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional. RBEP, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez. 1998. Seção: Estatística.

Índice de títulos

análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares, Uma.

SILVA, Maria Emília Lins e, SPINILLO, Alina Galvão. RBEP, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Análise dos periódicos brasileiros de educação.

ORTEGA, Cristina, FÁVERO, Osmar, GARCIA, Walter. RBEP, v. 79, n. 193, p. 161-195, set./dez. 1998. Seção: CIBEC.

avaliação institucional da Unesp : um processo de construção coletiva, A.

MARINI, Thereza. RBEP, v. 79, n. 193, p. 17-34, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Centro de Informações e Biblioteca em Educação : estrutura e funcionamento.

RBEP, v. 79, n. 191, p. 83-89, jan./abr. 1998. Seção: CIBEC

Censo escolar : controle de qualidade.

PEREIRA, Carlos Alberto Bragança, MAZZON, José Afonso, ROSENBERG, Lia. RBEP, v. 79, n. 191, p. 74-82, jan./abr. 1998. Seção: Estatística.

Custos da educação infantil : o caso de duas instituições do Distrito Federal.

MERCHEDE, Alberto. RBEP, v. 79, n. 192, p. 30-47, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Da educação do juízo de gosto.

GOROVITZ, Matheus. RBEP, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Educação a distância e globalização : desafios e tendências.

PRETI, Oreste. RBEP, v.79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

Educação e qualidade : repensando conceitos.

GOLDBARG, Marco César. RBEP, v. 79, n. 193, p. 35-62, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

educação, problema nacional, A.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. RBEP, v. 79, n. 191, p. 52-64, jan./abr. 1998. Seção: Segunda edição.

Estatística e educação.

LOURENÇO FILHO, [Manuel Bergström].. RBEP, v. 79, n. 192, p. 60-73, maio/ago. 1998. Seção: Segunda edição.

Exame Nacional de Cursos (ENC), O.

MAIA FILHO, Tancredo, PILATI, Orlando, LIRA, Sheyla Carvalho. RBEP, v. 79, n. 192, p. 74-91, maio/ago. 1998. Seção: Avaliação.

Federalismo e gasto público com educação no Brasil.

CASTRO, Jorge Abrahão de. RBEP, v. 79, n. 192, p. 92-100, maio/ago. 1998. Seção: Estatística.

Gastos públicos com a educação básica.

CASTRO, Jorge Abrahão de. RBEP, v. 79, n. 193, p. 135-147, set./dez. 1998. Seção: Avaliação.

Imagens de mulher : a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século.

ALMEIDA, Jane Soares de. RBEP, v. 79, n. 191, p. 31-41, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910), A.

KULESZA, Wojciech Andrzej. RBEP, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Interseção cultura-educação : necessidade pedagógica.

ALVES, Maria José Lindgren. RBEP,

v. 79, n. 192, p. 7-15, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Obras raras : Inep recupera coleção do seu acervo.

RBEP, v. 79, n. 192, p. 101-107, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC

Para além do multiculturalismo : a educação intercultural na Europa.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. RBEP, v. 79, n. 191, p.7-18, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem : elementos de estado da arte, A.

RANGEL, Mary. RBEP, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

Políticas públicas : formação de gestores governamentais em tempos de mudança.

SOUSA, Eda Castro Lucas de. RBEP, v. 79, n.191, p. 42-51, jan./abr. 1998. Seção: Estudos.

produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional, A.

ALMEIDA, Ivan Castro de, WOLYNEC, Elisa. RBEP, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez. 1998. Seção: Estatística.

produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira

de Estudos Pedagógicos (RBEP) : período 1968-1995, A.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. RBEP, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998. Seção: Estudos.

promoção automática em questão : argumentos, implicações e possibilidades, A.

MAINARDES, Jefferson. RBEP, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Rubens Borba de Moraes : um intelectual incomum.

MINDLIN, José. RBEP, v. 79, n. 192, p. 108-111, maio/ago. 1998. Seção: CIBEC.

sistema de avaliação brasileiro, O.

PESTANA, Maria Inês. RBEP, v.79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Seção: Avaliação.

tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec, Uma.

LENOIR, Yves, LAROSE, François. RBEP, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998. Seção: Estudos.

Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência.

BRAGA, Murilo. RBEP, v. 79, n. 193, p. 113-134, set./dez. 1998. Seção: Segunda edição.

RBEP Instruções aos colaboradores

A **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)** estrutura-se em três partes.

A primeira parte é composta pelas seções “Estudos”, “Questão em Debate” e “Segunda Edição” e publica artigos inéditos (resultantes de estudos, pesquisas e experiências relacionadas com a educação e com áreas afins), debates em aberto e, em reedição, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos da educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A segunda parte compõe-se de artigos que desenvolvem temas ligados à missão atual do INEP, como avaliação e estatísticas educacionais. São artigos técnicos, que têm como objetivo subsidiar a formulação e o processo decisório das políticas do setor.

A terceira parte publica informativos do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (CIBEC) sobre seus produtos e atividades. Publica também notas sobre lançamentos editoriais recentes e teses recebidas pelo Centro, que tratem de temas relativos à área.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

1 Os originais deverão ser recebidos em papel (3 cópias) e em disquete (arquivo formato Word), digitados em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 20 laudas, ou mediante correio eletrônico.

2 Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador poderão ser enviados em papel, desde que possuam nitidez, ou em meio magnético com, no mínimo, 200 dpi de resolução (não serão aceitos cópias xerox ou fax).

3 As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas e observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

4 Os artigos devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

5 Os artigos deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo (1/3 de lauda), e de um resumo analítico, em português, cujo modelo adaptado à RBEP se encontra anexo, para fins de disseminação na *Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)* e na Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC).

6 As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023. Por exemplo:

- Monografias: autor; título; edição; imprensa (local, editor e ano de publicação); descrição física (nº de páginas ou volumes); série ou coleção.

- Artigos em periódicos: autor; título; nome do periódico; local onde foi publicado; nº do volume; nº do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano.

7 Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado, e endereços residencial e profissional completos.

8 Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

9 As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenação de Produção Editorial do INEP, no seguinte endereço: MEC – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416, CEP 70047-900, Brasília-DF, ou para o e-mail: editoria@inep.gov.br

10 Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima.



reduc

Instruções para a elaboração de resumos

O Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação (CIDE) iniciou, em 1972, a edição dos *Resumos Analíticos em Educação (RAE)*, que é, atualmente, um dos produtos da Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC). Os resumos têm por finalidade tornar acessível aos usuários da rede os documentos que se referem à educação latino-americana. Para atingir essa finalidade, os *RAEs* são cuidadosamente preparados de acordo com regras e técnicas que permitem apresentar ao usuário um nível de leitura do documento, que, em alguns casos, atende a suas necessidades de informação, sem recorrer ao documento como um todo.

Estas orientações têm como objetivo servir de guia para o preenchimento da planilha de resumos REDUC/Brasil, que resultará na publicação de *RAEs* ou outra, de acordo com a política editorial adotada.

Resumo

Descrição – Consta de duas partes: a primeira indica o tipo de documento que está sendo analisado (monografia, dissertação, tese, livro, coletânea, capítulo de livro, artigo de periódico, relatório, trabalho apresentado em conferência, número de periódico, etc.); a segunda define os objetivos e/ou as principais características do documento. A descrição deve ter, no máximo, 6 linhas (resumo informativo).

Metodologia – (somente quando houver fato concreto) – Indicar as fontes de dados, descrever a abordagem teórica e/ou metodológica empregada no trabalho, colocando todas as informações possíveis.

Conteúdo – Descrever as principais idéias do trabalho e os resultados, quando houver. Deverá conter, no máximo, 400 palavras.

Conclusão – Deverá aparecer quando constar do documento, ou, se for possível, selecionar a(s) mais significativa(s) a partir do texto. Incluir aqui as recomendações, quando houver.

Referências Bibliográficas ou Fontes – Indicar a quantidade de referências nacionais e internacionais. Caso a bibliografia apareça dispersa pelo texto, coloque: Inclui bibliografia.

1 Objetivo – Possibilitar às Escolas de Belas-Artes e *Design* Gráfico (Programação Visual) a participação, mediante seu corpo discente, no processo de editoração da RBEP, através da elaboração de ilustrações para seus artigos, de acordo com as normas estabelecidas a seguir.

2 A RBEP – Criada em 1944, tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos resultantes de estudos, pesquisas, experiências e debates relacionados com a educação e com áreas afins. Também reedita trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão histórica da educação.

Conta, ainda, com duas seções temáticas que abrangem a área de atuação do Inep – estatística e avaliação, e com outra que trata dos produtos informacionais da autarquia.

É uma publicação das mais importantes e tradicionais na área de educação, editada no Brasil.

3 Processo de Elaboração – Cada exemplar da revista é encaminhado a uma única escola, que se incumba de organizar, internamente, a seleção dos trabalhos que ilustrarão cada abertura de artigo.

O processo é aberto a todas as Faculdades e Escolas de Belas-Artes e *Design* Gráfico (Programação Visual) do País, públicas e privadas, que se comprometerem a promover a elaboração dos trabalhos, de acordo com as normas e os prazos estabelecidos.

4 Coordenação – Os trabalhos são coordenados pelo Inep em parceria com uma Faculdade ou Escola de Belas-Artes, que se responsabilizará pela sistemática de contato, seleção e articulação com as escolas que participarão do projeto.

5 Especificações Técnicas – A revista, no formato 20,5x28 cm, tem a capa impressa em cores e o miolo, em preto e branco. A capa será elaborada pela equipe de Programação Visual do Inep, responsável pelo projeto gráfico da publicação.

As ilustrações que serão utilizadas na abertura de cada um dos artigos deverão ser elaboradas em preto e branco, sendo livre a técnica a ser utilizada, admitindo-se também a apresentação de fotos inéditas. A decisão final da publicação (ocupação do espaço) da ilustração na página será da equipe do Inep, garantindo-se, contudo, a sua integridade. Poderá ser enviada em papel ou em meio magnético. Neste caso, utilizar os programas Corel Draw, Corel Photo Paint, Adobe Photo Shop ou Paint Brush.

6 Créditos – A revista fará menção à escola ou faculdade que elaborou as ilustrações, e cada trabalho trará a identificação do(s) seu(s) autor(es).

7 Premiação – Cada trabalho selecionado receberá a premiação de R\$ 200,00 (duzentos reais), que serão pagos pelo Inep. O autor receberá 2 exemplares da revista e a escola, 5 exemplares para a sua biblioteca.

8 Prazos – A partir da entrega da cópia dos artigos (texto preliminar), a escola ou faculdade terá 30 dias para entregar os trabalhos selecionados.

O não-cumprimento desse prazo comprometerá os trabalhos de edição final da revista.

9 Esclarecimentos adicionais poderão ser obtidos com:

Prof. Danilo Barbosa
Telefax: (61) 224-4167
E-mail: danilo@inep.gov.br
Jair Santana Moraes
Fone: (61) 224-7092
E-mail: jair@inep.gov.br

**MEC/INEP – Instituto Nacional de
Estudos e Pesquisas Educacionais**

Endereço: Esplanada dos Ministérios,
Bloco L, Ministério da Educação, Anexo I,
4º andar, Sala 416, CEP: 70047-900,
Brasília-DF.

RBEP Galeria

Publicamos nesta seção, como estímulo e agradecimento aos colaboradores, as ilustrações não selecionadas para os artigos desta edição da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP).



Alex Porto Lara



Simone Tavares



Juliana Teixeira Lima



Leonardo M. Del Claro



Cristiano Mineo Suguimati



Renata Margarete Braz Schaicoski



Cristina Kahl



Alex Porto Lara



Cristina Kahl



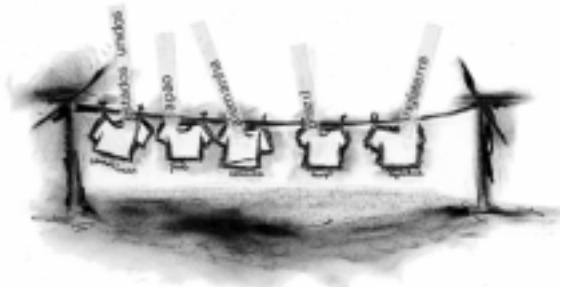
Andrea Beckert Trindade



Viviane Kiriú Pavlak



Juliana Teixeira Lima



André Azevedo



Paulo Xisto Ferreira



Elisângela E. dos Santos Luchis

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)