

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

Dermeval Saviani

Resumo

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Inep (1938-2012)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O Inep e o diagnóstico da educação brasileira

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metodologia do novo estilo de diagnóstico

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

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

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

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

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

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

Formulação de políticas públicas

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

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

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

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

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

Formação de grupos de pesquisa

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

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

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

A estratégia preconizada

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-2012)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusão

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

dermevalsaviani@yahoo.com.br

ANEXO

Relação dos Presidentes do Inep*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Luiz Cláudio Costa – desde 7 de fevereiro de 2012.