

ISSN 1519-3993

Revista de
Educação
PUC-Campinas

Volume 16 Número 1
Janeiro/Junho 2011

Revista de Educação da PUC-Campinas é uma publicação semestral, editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas / Revista de Educação da PUC-Campinas is published bi-annually from Education Post-Graduation Program at Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

COLABORAÇÕES | CONTRIBUTIONS

Os manuscritos devem ser enviados ao Núcleo de Editoração SBI <sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>, conforme as instruções aos Autores publicadas no final de cada fascículo / All manuscripts should be sent to the Núcleo de Editoração SBI <sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br> and should comply with the Instructions for Authors, published in the end of each issue.

Normalização | Standardization

Janete Gonçalves de Oliveira Gama
Maria Cristina Matoso

Indexação | Indexing

Latindex - Qualis: B-3

CORRESPONDÊNCIA | CORRESPONDENCE

Toda a correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo / All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below:

Núcleo de Editoração SBI

Rod. Dom Pedro I, km 136
Sala 8 - Prédio da antiga Reitoria
Parque das Universidades
13086-900 - Campinas - SP - Brasil
Fone: 55 (19) 3343-7401
E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Assinaturas | Subscriptions

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme a "Ficha de Assinantes", publicadas no final de cada fascículo / Subscription or Exchange orders should be addressed to the Núcleo de Editoração SBI
Anual / Annual: - Pessoa Física / Individual rate: R\$40,00
- Institucional / Institutional rate: R\$130,00

A eventual citação de produtos e marcas comerciais não expressa recomendação do seu uso pela Instituição / The eventual citation of products and brands does not express recommendation of the Institution for their use

Copyright © Revista de Educação PUC-Campinas

Editora | Editor

Heloísa Helena Oliveira de Azevedo

Editora Adjunta | Adjunct Editor

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Editora Assistente | Assistant Editor

Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Editores Associados | Associate Editors

Doralice Aparecida Paranzini Gorni (UEL)
Marta Sueli de Faria Sforini (UEM)
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)
Raquel Gonçalves Salgado (UFMT)

Conselho Editorial | Editorial Board

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Adriana Varani (UFSCAR)
Alex Degan (UFTM)
Ana Waleska Mendonça (PUC-RJ)
Cleiton de Oliveira (Unimep)
Danilo Enrico Martuscelli (UFFS)
Denise Helena Lombardo Ferreira (PUC-Campinas)
Dulce Maria Pompêo de Camargo (Unicamp)
Fernanda Furtado Camargo (PUC-Campinas)
Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (PUC-Campinas)
Graziela Giusti Pachane (UFTM)
Ida Carneiro Martins (Unimep)
Itamar Mendes da Silva (UFES)
Ivone Cacília D'Ávila Gallo (PUC-Campinas)
Jairo de Araújo Lopes (PUC-Campinas)
José Carlos Araújo (UFU)
José Donizeti Souza (PUC-Campinas)
José Luis Sanfelice (Unicamp)
Kátia Regina Moreno Caiado (Unicamp)
Luzia Siqueira Vasconcelos (PUC-Campinas)
Maria Angélica Pinto Nunes Pizane (UFSCar)
Maria Eugênia Castanho (Unicamp)
Maria Guiomar Carneiro Tomazello (Unimep)
Maria Isabel da Cunha (Unisinós)
Menga Lüdke (PUC-RJ)
Mirian Faurly (PUC-Campinas)
Newton César Balzan (PUC-Campinas)
Olinda Maria Nogueira (Unicamp)
Patrícia Vieira Tropia (UFU)
Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Samuel Mendonça (PUC-Campinas)
Valdemar Sguissardi (Unimep)
Vera Candau (PUC-RJ)
Vera Lúcia de Carvalho Machado (PUC-Campinas)

Conselho Editorial Internacional | International Editorial Board

Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)
Bernard Charlot (Universidade Paris 8)
Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)
José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

Revista de Educação

PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação
em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

v.16 n.1 jan./jun., 2011

Semestral

Resumo em Português e Inglês

ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro
de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Endereços para correspondências

Núcleo de Editoração SBI

Revista de Educação PUC-Campinas

Rod. D. Pedro I, km 136

Prédio da antiga Reitoria, Sala 8 - Parque das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Permuta

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rod. Dom Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: (19) 3343-7640

E-mail: sbi-spdi@puc-campinas.edu.br

Editorial	5
Seção Temática: O Plano Nacional de Educação	
Da conferência nacional de educação - 2010 ao plano nacional de educação (2011-2020) <i>From the 2010 National Conference on Education to the National Education Plan (2011-2020)</i> José Luís Sanfelice	7
O plano nacional de educação em disputa no governo Lula <i>The National Education Plan in dispute in the Lula government</i> Patrícia Vieira Trópia	19
Conferência nacional de educação 2010 e a construção do plano nacional de educação 2011-2021: sinal de consolidação da democratização da educação brasileira? <i>National education conference 2010 and the drafting of the National Education Plan 2011-2021: a sign of the consolidation of the democratization of Brazil's educational system?</i> Doralice Aparecida Paranzini Gorni	31
Avaliação do ensino superior no Brasil e o plano nacional de educação 2001-2010 <i>Evaluation of higher education in Brazil and the national education plan for 2001-2010</i> Marcelo Moreira Antunes	39
Novo plano nacional de educação (2011-2020) e velhos desafios para o ensino médio <i>New national education plan (2011-2020) and old challenges for high school education</i> Dirce Zan	49
As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola <i>The experiences of success in learning and its relationship to staying on at school</i> Elvira Cristina Martins Tassoni	57
Artigos / Articles	
A formação do professor universitário <i>University lecturer training</i> Larissa de Brito Feitosa & Cássio Adriano Braz de Aquino	65
Formação de professores para a escola inclusiva: contribuições da terapia ocupacional ao aluno com deficiência física <i>Training teachers for working in inclusive schools: contributions of occupational therapy to students with physical disabilities</i> Juliana Vechetti Mantovani & Kátia Regina Moreno Caiado	79

Percepções de professores e alunos sobre percursos inclusivos <i>Teachers' and students' perceptions of inclusion</i>	
Neli Klix Freitas	91
Motivación y desarrollo del pensamiento matemático <i>Motivation and development of mathematical thinking</i>	
Alfonso Jiménez Espinosa & Andrea Carolina Moreno Bello	103
Instruções aos Autores / <i>Instructions for Authors</i>	111

Editorial / Editorial

O primeiro número do ano de 2011 da *Revista de Educação PUC-Campinas* traz uma seção temática sobre o *Plano Nacional de Educação*, sendo o eixo articulador das discussões feitas nos artigos sobre o referido tema, o qual é analisado sob diferentes aspectos que envolvem o processo de discussão e elaboração do texto oficial, ainda em vias de aprovação pelas instâncias oficiais de nosso País.

A seção temática inicia-se com a discussão de José Luís Sanfelice, o qual aborda os documentos e fontes que subsidiaram a elaboração do PNE 2011-2020. No artigo intitulado *Da Conferência Nacional de Educação (2010) ao Plano Nacional de Educação (2011 a 2020)*, o autor apresenta tais subsídios fazendo considerações pontuais e abordando aspectos essenciais em cada um deles. Ao final, tece suas considerações quanto à intervenção que o Congresso Nacional fará no projeto a ele submetido.

Em seguida, o ensaio escrito por Patrícia Vieira Trópia, intitulado *O Plano Nacional de Educação em disputa no Governo Lula*, discute o significado histórico e político do Plano Nacional de Educação, mais precisamente o processo de disputa em torno de sua implementação durante o governo Lula. A discussão e análise feita pela autora é mobilizada por duas questões, em particular: 1) a manutenção dos vetos, pelo governo Lula, ao projeto aprovado na Câmara (Lei nº 10.172/) e 2) o déficit entre as metas propostas e as alcançadas ao final de 2010.

Analisando a dimensão histórica e política da elaboração do PNE, o artigo de Doralice Aparecida Paranzini Gorni, intitulado *CONAE 2010 e a construção do PNE (2011-2020): sinal de consolidação da democratização da educação brasileira?* apresenta reflexões sobre a realização da Conferência Nacional de Educação 2010, com vistas à elaboração do Plano Nacional de Educação 2011/2020, questionando se tal ação constitui um sinal do aprimoramento do processo de democratização da sociedade brasileira. O ensaio está subsidiado no estudo e análise das políticas educacionais brasileiras, a partir do século passado, e de seus impactos sobre distintos cotidianos escolares.

Na sequência, Marcelo Moreira Antunes faz reflexões sobre as concepções presentes na avaliação do ensino superior frente às metas apresentadas no Plano Nacional de Educação pluriênio 2001-2010 instituído pela Lei nº 10172/2001 promulgada ainda sob o governo de Fernando Henrique Cardoso. No artigo intitulado *Avaliação do ensino superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação (2001-2010)*, o autor destaca como meta o aumento do número de vagas no ensino superior, cujo foco coloca tensão entre o governo e a comunidade acadêmica no ponto relacionado à avaliação do ensino superior, pois o sistema de avaliação governamental deve equilibrar os padrões de qualidade almejados e a massificação da oferta apoiada na iniciativa privada.

Abordando um aspecto igualmente relevante do PNE, o artigo *Novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e velhos desafios para o ensino médio*, de Dirce Zan, traz reflexões sobre os desafios que permanecem para o ensino médio brasileiro após uma década do Plano Nacional de Educação. Através de retrospectiva histórica, a autora explicita a importância do movimento social na construção dos planos no país, destacando a mobilização das últimas décadas e a conquista da obrigatoriedade do nível médio de ensino enquanto etapa final da educação básica, concluindo que muitas das metas para o ensino médio presentes no plano que se finda permanecem atuais e deverão ser mantidas como metas para o PNE que está em processo de construção.

O artigo que encerra a seção temática é escrito por Elvira Cristina Martins Tassoni, que tem como referência o eixo III do documento da Conferência Nacional de Educação, que aborda a questão da *democratização do acesso, permanência e sucesso escolar*. No artigo intitulado *As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola*, a autora busca evidenciar que as experiências de sucesso vividas nas situações de aprendizagem em sala de aula podem contribuir para a permanência dos alunos na escola. O artigo trata da articulação e interdependência entre estes três aspectos, aprofundando a discussão sobre o sucesso escolar. De acordo com a autora, acesso, permanência e sucesso escolar são aspectos fundamentais para a efetivação de direitos sociais, que se cumprem não apenas pelo fato de estar na escola, mas de apropriar-se dos conhecimentos socialmente valorizados, a fim de compreender e poder atuar no mundo. Nesse processo, o sucesso escolar vai além do bom desempenho do aluno, mas se refere à garantia do direito à educação.

A seção de artigos constitui-se de quatro artigos que, igualmente, tratam de temas relevantes e muito presentes no atual cenário educacional brasileiro: formação de professores e escola inclusiva.

Larissa de Brito Feitosa e Cássio Adriano Braz de Aquino, no artigo *A formação do professor universitário*, trazem contribuições teóricas e práticas fundamentadas em vivência acadêmica no âmbito da docência por intermédio das disciplinas de Didática do Ensino Superior e Estágio em Docência, abordando alguns elementos do processo de aprendizagem, incluindo análise curricular e de ensino e processo de avaliação. A experiência aponta para a necessidade de se priorizar uma formação docente fundamentada e crítica, tendo como base o compromisso social e político.

O artigo seguinte, *Formação de professores para a escola inclusiva: contribuições da terapia ocupacional ao aluno com deficiência física*, de autoria de Juliana Vechetti Mantovani e Kátia Regina Moreno Caiado, analisa as contribuições da Terapia Ocupacional para a escolarização do aluno com deficiência física, a partir de pesquisa de campo realizada em cinco escolas da Prefeitura de Campinas. Os resultados mostraram a importância da partilha e do diálogo entre a Terapia Ocupacional e o cotidiano escolar, para que, assim, o aluno com deficiência física tenha garantido o seu direito à educação, não apenas de acesso, mas também de permanência e sucesso escolar.

Ainda sobre a educação inclusiva, Neli Klix Freitas, apresenta em seu artigo percursos de políticas públicas inclusivas, questões teóricas e conceituais sobre a temática da inclusão, por meio de pesquisa com professores e alunos acerca das percepções destes sujeitos sobre educação inclusiva, permeando estes temas com questionamentos e reflexões sobre o tema da educação inclusiva e da inclusão socioeducativa. O artigo intitulado *Percepções de professores e alunos sobre percursos inclusivos*, também problematiza pontos de vista diferentes sobre políticas públicas para a inclusão, apontando para a necessidade de revisão de paradigmas em educação e na vida em sociedade.

Por fim, o artigo de Alfonso Jiménez Espinosa e Andrea Carolina Moreno Bello, sob o título *Motivación y desarrollo del pensamiento matemático*, busca contribuir com o debate sobre educação e desenvolvimento, questionando se a padronização da avaliação no âmbito escolar permite mensurações e comparações ao nível internacional. Os autores questionam também quais comparações podemos explorar entre as variáveis educativa, ambiental e de saúde entre os países participantes do PISA. A partir das variáveis apresentadas, o estudo propõe uma tipologia de desenvolvimento humano por meio da interação entre tais variáveis.

A equipe editorial da Revista de Educação da PUC-Campinas almeja que o material neste número apresentado seja de grande contribuição aos estudos de nossos leitores.

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
Editora

Da conferência nacional de educação -
2010 ao plano nacional de educação
(2011- 2020)

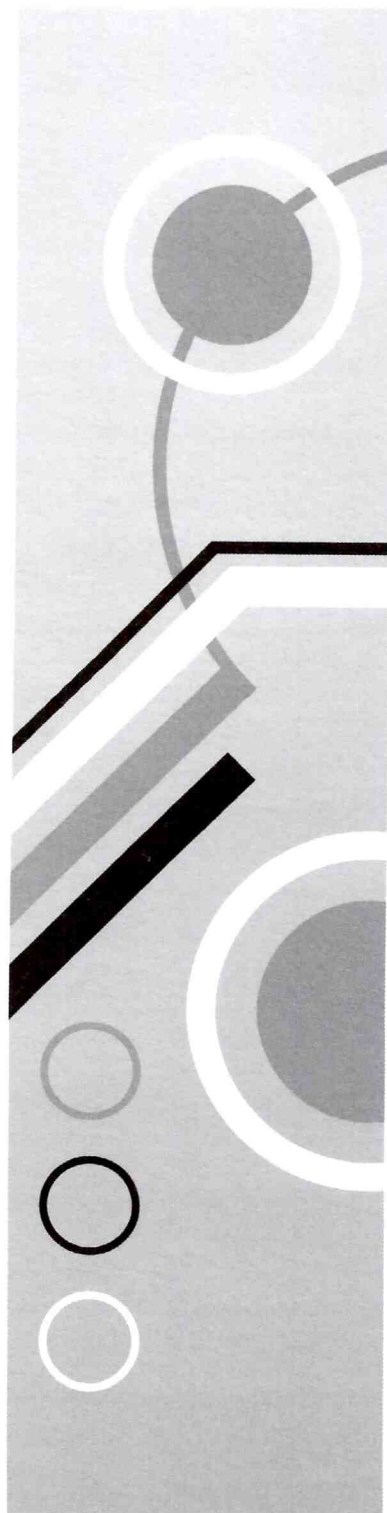
*From the 2010 national conference on
education to the national education
plan (2011-2020)*

José Luís Sanfelice¹

Resumo

O presente artigo dedica-se ao tema da elaboração do novo Plano Nacional de Educação a vigorar de 2011 a 2020. O projeto do novo Plano Nacional de Educação, como foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Poder Legislativo, em dezembro de 2010, constitui-se na principal fonte primária utilizada. Dois outros documentos são cotejados: o Documento Final - Conferência Nacional de Educação 2010 e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, analisada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada em Comunicados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada nº 66. O projeto do Plano Nacional de Educação é sinteticamente apresentado em suas diretrizes, metas e estratégias. Considerações pontuais são feitas abordando alguns aspectos essenciais: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino superior; analfabetismo; financiamento da educação; formação e valorização do quadro docente. Há questões quantitativas e qualitativas. As

¹ Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação. R. Bertrand Russell, 801, Barão Geraldo, 13083-970, Campinas, SP, Brasil.
E-mail: <sanfelice00@hotmail.com>.



ponderações finais giram em torno das incertezas quanto à intervenção que o Congresso Nacional fará no projeto a ele submetido e que poderá avançar, retroceder ou permanecer como está.

Palavras-chave: Conferência Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação. Política Educacional. Sistema Nacional de Educação.

Abstract

This article is dedicated to the theme of the drafting the new National Education Plan, to remain in effect from 2011 to 2020. The design of the new National Education Plan, as submitted by the Executive Branch to the Legislative Branch in December 2010, is predicated on the main primary sources used. Two other documents are compared: the Final Document – 2010 National Conference on Education and the 2009 Brazilian National Household Sample Survey conducted by the Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, and analyzed by the Institute of Applied Economic Research in Communiqué no. 66. The design of the National Education Plan is briefly presented in terms of guidelines, goals and strategies. Specific points are made by addressing certain key issues: pre-school education, primary education, secondary education, higher education, illiteracy, educational funding, training and the recognition of the teaching staff. There are both quantitative and qualitative issues. The final considerations revolve around the uncertainty, in relation to the intervention that Congress will make to the project as submitted; will they fast forward, rewind or will it remain as it is now.

Keywords: National conference on education. National education plan. Educational policy. National education system.

Introdução

O editorial de “Educação & Sociedade” (2010a) acusou o surgimento de medidas de grande impacto na educação brasileira dentre outras razões pela então recente divulgação do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)².

A CONAE, realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, foi fruto de um compromisso institucional assumido pelo Ministério da Educação no transcorrer da Conferência Nacional de Educação Básica de 2008.

Na realidade a idéia da conferência era da sociedade civil, uma reivindicação antiga do movimento social de que houvesse instâncias de interlocução, no caso conferências nacionais, se desdobrando em conferências estaduais e municipais. Aliás, as entidades do movimento social já fizeram bem isso, porque as duas principais experiências que eu coloco como coletivas, das entidades do movimento social, são as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) e os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). [...] não houve a

participação do Estado, da institucionalidade. E a grande reivindicação da sociedade era que o Estado estivesse presente na discussão da educação junto com os movimentos sociais. [...] Eu sempre me reporto à decisão da CONEB, de que, em vez de fazer uma outra Conferência da Educação Básica, se fizesse a Conferência Nacional de Educação incluindo todos os níveis, etapas e modalidades da educação, com a participação da sociedade civil e das entidades governamentais. E na realidade foi isso que o MEC cumpriu quando convocou a Conferência Nacional de Educação (Fernandes, 2010, p.1032).

O documento final da CONAE (Construindo..., 2010, p.7) ressalta a parceria estabelecida entre inúmeras esferas institucionais e da sociedade que levaram à consolidação do seu conteúdo, resultado de um trabalho coletivo em torno de ideias para a construção do Sistema Nacional de Educação. Considera também que foram renovadas as perspectivas “para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2010”.

² Trata-se de um documento de 168 páginas, disponibilizado em: <<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentofinal.pdf>>. CONAE 2010. Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.

O editorial de Educação & Sociedade, já referido, aponta aspectos positivos e de avanços no documento final da CONAE e expressa a necessidade de que ele se legitime, ainda mais, articulando-se com o Plano Nacional de Educação por ser feito.

É sabido que a CONAE não aprovou um PNE, mas diretrizes, metas e estratégias para um possível plano que deveria ainda ser concebido e submetido aos trâmites legislativos para se tornar lei. Dada a importância que o novo PNE poderá ter na educação nessa segunda década do século XXI, um novo número da revista "Educação & Sociedade" (2010b) foi temático e com a seguinte chamada: Caminhos na construção do Plano Nacional da Educação: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Há, ali, denso material de avaliação do PNE findo em 2010 e discussões das pendências candentes da educação brasileira.

Antecipando alguma característica do PNE que o governo do Presidente Lula poderia fazer ao fim do seu segundo mandato em 2010, o secretário executivo adjunto do Ministério da Educação (MEC) e coordenador da CONAE assim declarou (Brasil, 2009):

Primeiro, quando o ministro fala em menos metas é porque ele está falando no atual plano; nós temos uma avaliação do atual plano. Tínhamos duas avaliações que talvez sejam um consenso entre todos nós. Primeiro: o atual plano tem muitas metas: 295. Segundo: que muitas dessas metas não são metas. Meta é aquilo que você pode medir. Então tem muitas metas no atual plano que não se tem condição de medir. Nós fizemos a avaliação do plano desde 2004. Outra questão é que não houve estratégia no atual plano nem para as metas nem para a implementação do plano. E aí nós temos um problema: muitos estados e muitos municípios sequer fizeram seus planos estaduais e municipais. Por que? Porque faltou estratégia forte em relação à implementação do atual plano. Essas duas questões, essas duas variáveis na avaliação nos levam a pensar que o próximo plano deve ter muito menos metas. Outra questão: deve ter metas exequíveis e com possibilidade de

serem medidas. Mas o ministro está acrescentando uma que eu particularmente acho importante, que a sociedade possa saber quais são as metas (Fernandes, 2010, p.1043).

E outra informação prestada pela mesma fonte acima indicava que o projeto do PNE somente seria encaminhado ao Congresso Nacional depois das eleições para os poderes executivos e legislativos que ocorreriam no segundo semestre de 2010, como de fato aconteceu.

O Projeto de Lei do PNE - 2011-2020

Ao apagar das luzes do mandato do presidente Lula, em 15 de dezembro, o Governo Federal encaminhou, ao Congresso Nacional, o Projeto de Lei (Brasil, 2010) propondo a criação do novo PNE, que terá metas a executar no período de 2011 a 2020 (portal.mec.gov.br).

Por força da legislação, o PNE está sob a competência da União, conforme estabelece o inciso I do Art. 9º, incluído no Título IV - Da organização da Educação Nacional - da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que 'Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional' (Brasil, 1996).

A iniciativa do Poder Executivo responde também ao Art. 214 da Constituição Federal (Brasil, 1988), na forma em que passou a ser grafado, em decorrência do Art. 4º da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III -

melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Art. 214)³.

O cenário no momento é de incertezas. O governo Lula findou-se e assumiu a presidente Dilma, a primeira mulher a ocupar tal cargo no Brasil. O Congresso Nacional sofrerá na sua composição as alterações que resultaram do último processo eleitoral, e o Projeto do PNE apenas está iniciando sua caminhada dentro de um quadro ainda pouco conhecido. Não se sabe exatamente os interesses e compromissos que os novos parlamentares, juntamente com os antigos, representarão ou defenderão. Hoje não há PNE vigorando: o último perdeu sua validade ao término do ano de 2010 e o próximo ainda tramitará. Por quanto tempo?

O documento em pauta, entretanto, pode ser um indicador de tendências e temáticas que alimentarão as discussões parlamentares e dos setores da sociedade envolvidos ou interessados nas questões educacionais do país. Embora o PNE que vier a se tornar lei possa nem de longe lembrar o atual Projeto, é importante conhecer o seu conteúdo inicial para melhor se posicionar e, se possível, compreender as divergências que estarão sendo fixadas nas discussões parlamentares ou entre as instituições que participarem dos debates.

O texto do Projeto do PNE é composto por um corpo de 12 artigos e um anexo com vinte metas acompanhadas de dezenas de estratégias. Formalmente corresponde ao que foi antecipado por Fernandes (2010, p.1043) citado acima: "poucas metas; meta é o que pode ser medido e estratégias fortes".

No corpo dos 12 artigos o Art. 2º estabelece as diretrizes do PNE: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação

das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade socioambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; e difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. É perceptível que algumas diretrizes se constituem na própria meta como, por exemplo, a erradicação do analfabetismo, ou repetem princípios constitucionais.

Na sequência se estabelece que as metas explicitadas no anexo sejam cumpridas no prazo de 2011 a 2020 e que se use por referência os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados (Art. 3º e art. 4º). Quanto à meta de ampliação progressiva do investimento público em educação (Meta 20 do anexo: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do País), a mesma "será avaliada no quarto ano da vigência dessa Lei, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PNE" (Art. 5º). Promoção de duas conferências nacionais de educação para avaliar e monitorar a execução do PNE (Art. 6º) e a criação do Fórum Nacional de Educação no âmbito do Ministério da Educação.

O regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios para a consecução das metas é contemplado no art. 7º, complementado pelo art. 8º, que exige dos Estados, Distrito Federal e municípios planos de educação em consonância com o novo PNE que contemplem as especificidades.

Por fim estabelece-se o prazo de um ano após a publicação da lei do PNE para que Estados, Distrito Federal e municípios aprovem leis específicas, disciplinando a gestão democrática da educação, e adaptem, juntamente com a União, o plano

³ Na redação anterior falava-se de Plano Nacional de Educação de duração plurianual e o item VI não existia. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 7 jan. 2011.

plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais para que garantam as diretrizes, metas e estratégias do PNE. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) será usado para avaliar a qualidade do ensino (Art. 9º ao 11).

Em sua essência, o Projeto de Lei cumpre as formalidades legais constitucionais absorvendo tópicos da própria Constituição ou da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e estabelece algumas diretrizes. Não se pode dizer que haja novidades originalíssimas. Mesmo que um ou outro avanço se constate, são proposições que perpassam o ideário de educadores brasileiros, não necessariamente de todos, dos anos 1930 à atualidade. É compreensível: a sociedade brasileira se transforma nos limites das conjunturas de um capitalismo periférico e não se revoluciona. Os desafios de uma educação para o modo de produção capitalista se atualizam, modernizam-se e se expressam por conceitos de um referencial teórico hegemônico: sustentabilidade, equidade, diversidade, gestão democrática, regime de colaboração e necessidades educacionais específicas, dentre outros. Mas, quanto ao documento

Anexo ao projeto de Lei do PNE

O Anexo recebe o título *Metas e Estratégias* (portal.mec.gov.br). São vinte as metas estabelecidas e acompanhadas pelas respectivas estratégias que, no total, são dezenas.

As metas de nº 1 a 4 dizem respeito à universalização do ensino:

- 1) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.
- 2) Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.
- 3) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nesta faixa etária.

- 4) Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Das metas nº 5 a nº 14 o acento agudo recai sobre a qualificação do ensino, embora isso envolva alvos também quantitativos:

- 5) Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade.
- 6) Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.
- 7) Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB...
- 8) Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vista à redução da desigualdade educacional.
- 9) Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
- 10) Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais de ensino fundamental e no ensino médio.
- 11) Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.
- 12) Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.
- 13) Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo

docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

14) Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Na sequência há metas para a política de formação de docentes, plano de carreira e gestores:

15) Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

16) Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

17) Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

18) Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

19) Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e os Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

E, por último, a meta mais nevrálgica de todas, uma vez que se dedica à questão dos recursos para que a proposta contida no PNE possa vingar:

20) Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

Mais de uma centena e meia de estratégias, no total, foram distribuídas e assinaladas para cada uma das metas acima. Seria demasiado apresentá-las agora. Entretanto, é de se notar que abarcam um universo imenso de ações de toda ordem, das quais são citadas algumas, ficando muito longe de sintetizá-las: regime de colaboração entre os níveis de governos, aquisição de equipamentos, aquisição de veículos, formação de pessoal especializado, acesso à rede mundial de computadores, diversificação curricular, exames nacionais, salas de recursos multifuncionais, educação inclusiva, tecnologias educacionais, instrumentos de avaliação, transferência direta de recursos às escolas, políticas de combate à violência nas escolas, atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, programa nacional de assistência ao estudante, oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio, interiorização da rede federal de educação superior, educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, aprofundar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ampliar os cursos de pós-graduação, reforma curricular dos cursos de licenciatura, portal eletrônico para subsidiar professores, prova nacional de admissão de docentes e, dentre muitas outras, destinar recursos do Fundo Social ao desenvolvimento do ensino.

Eis aí, em breve síntese, o Projeto do PNE que começará a tramitar, como já dito, na nova legislatura parlamentar. Quanto tempo lá ficará? Onde será alterado? É bom que fique como está?

Duas observações se fazem necessárias. Caso um alienígena, por alguma razão, lesse o atual Projeto, sua impressão inicial poderia ser a seguinte: em educação, no Brasil, tudo ainda está por ser feito. Como ele não conhece nossa história da educação, estaria sendo induzido a tal comentário pela extensão das estratégias contidas no texto e que vão implicar em obstinada intervenção sistemática para que se materializem. Mas, o suposto alienígena poderia ter

uma melhor impressão se o convencessem de que tudo está caminhando e que o projeto do PNE é apenas realista, objetivo e pragmático: diretrizes, metas e estratégias! Aparentemente asséptico, pois não faz uma única discussão conceitual do que quer que seja. É assim mesmo que o legislador deve proceder? Mais ainda: o Projeto do PNE, administrativo, técnico e burocrático, é *quase* sem ideologia. Ela está presente nos conceitos que assume, nas políticas que induz e no papel que reserva ao Estado educador.

E, por falar em Estado educador, há, então, uma segunda observação. Em decorrência da nova redação dada ao Art. 214 da Constituição Federal, por intervenção da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (Brasil, 2009), acima referenciada, o PNE a ser aprovado integra-se na política educacional do Estado, teoricamente significando, seja para o bem ou para o mau, o que deverá ser observado por todo e qualquer governo que esteja de plantão no decorrer da próxima década. Registra-se mais uma vez que no presente momento não há um PNE em vigência, pois o anterior se extinguiu no último dia do ano de 2010 e o proposto para substituí-lo chegou tardiamente ao Congresso Nacional sob o protesto, pelo atraso, de várias entidades⁴.

Considerações Finais

Como a oferta quantitativa do ensino fundamental acusa progressos, embora qualitativamente continue bastante comprometido, há uma tendência a se atribuir à educação infantil e ao ensino médio os novos desafios a serem enfrentados. Segue alguns dados e aspectos esclarecedores.

Educação infantil

A educação infantil reconhecida na legislação como a primeira etapa da educação básica, pela meta nº 1 do Projeto (PNE), deverá se universalizar, até 2016 para as crianças da faixa etária de 4 e 5 anos e, até 2020, atender a 50% da população de até 3 anos.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indicam que, em 2009, era muito pequeno o acesso de crianças entre zero e três anos às creches, apenas 18,4% (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2010). O PNE findo em 2010 previa que em 2006 essa taxa deveria ser de 30,0%. O mesmo estudo revela ainda a desigualdade de oportunidades de acesso entre as crianças das diferentes regiões brasileiras, entre a zona urbana e rural, entre as brancas, pretas ou pardas e entre as mais ricas e as mais pobres. São desigualdades que se mantêm ao longo do tempo.

A situação das crianças de 4 a 6 anos era melhor, pois 81,3% frequentavam a escola em 2009. Repete-se aqui, grosso modo, um quadro semelhante de desigualdades.

Dentre as nove estratégias atreladas à meta nº 1 do Projeto (PNE), parece ser fundamental o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios para o enfrentamento das condições ainda precárias da educação infantil.

Ensino fundamental

No Comunicados do IPEA nº 66 se apresenta uma análise sobre a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PENAD) de 2009 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), abordando a evolução da educação no Brasil no período de 1992 a 2009. Uma afirmação feita já na introdução do texto assegura que o Brasil chegou à universalização do acesso ao ensino fundamental que é, por exemplo, o objetivo da meta nº 2 do Projeto do PNE, acompanhada de nada mais, nada menos, do que de doze estratégias.

Segundo o IPEA (2010):

Para a população de 7 a 14 anos (público potencial do ensino fundamental, a universalização do acesso à escola é um dos grandes avanços sociais que vieram com a Constituição Federal de 1988. [...] a taxa de frequência bruta⁵ que era de 86,6%, em 1992, passou a 98%, em 2009.

⁴ A integração do PNE na política educacional do Estado é uma concepção já presente na Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE vigente de 2001 a 2010. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em: 13 jun. 2011.

⁵ “[...] percentual da população por faixa etária que frequenta escola, independentemente do grau de ensino que está matriculada”.

Embora os próprios dados indiquem uma taxa residual de 2% de brasileiros que ainda não acessaram o ensino fundamental na faixa etária dos 7 aos 14 anos, a análise do IPEA expressa o fim do ciclo expansionista daquele nível. Mas, é preciso reconhecer que a meta nº 2 do Projeto (PNE) deseja universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos para atender a Lei nº 11.274 de 2006 (Brasil, 2006), que também diminuiu a idade de entrada no ensino fundamental obrigatório para 6 anos de idade. Será necessário, portanto, um ajuste nas instâncias governamentais sobre as diferentes perspectivas.

No mesmo sentido se pode apontar que na análise do IPEA o ensino fundamental não revela grandes disparidades quando comparado “sob as óticas regional, de localização, de gênero, de raça ou cor e de renda”, enquanto as estratégias propostas para a meta nº 2 do Projeto (PNE) dão a entender que há muito a ser feito em decorrência das diferenças ainda marcantes entre a população escolar do campo e das cidades.

Por fim aponto dois argumentos usados pelo IPEA em favor da tese do fim do ciclo expansionista do ensino fundamental: “de um lado, a relativa estabilização do fluxo escolar nessa etapa da educação; de outro, a diminuição da população na faixa etária”. Nada a discordar, embora não se saiba exatamente em quanto tempo esta situação se estabilizará, mas, de fato, tendencialmente é possível prevê-la.

Fora as questões acima, o IPEA pondera sobre os desafios:

Além de ainda haver uma porcentagem residual de crianças e jovens fora da escola, entre os matriculados há os que não aprendem ou que progridem lentamente, repetem o ano e acabam abandonando os estudos. Os fatores que contribuem para essas dificuldades estão relacionadas à qualidade do ensino, à gestão das escolas e sistemas de ensino, às condições de acesso e permanência e às desigualdades sociais dos próprios alunos e de seus familiares (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2010, p.18).

Asseguro, sem o ônus da citação, que várias das estratégias da meta nº 2 do Projeto do PNE visam enfrentar os desafios apontados.

Ensino médio

Pelo documento do IPEA, a população da faixa etária de 15 a 17 anos, público potencial do ensino médio, frequentava a escola em 85,2% no ano de 2009, mas somente 50,9% encontravam-se no ensino médio.

Bem, a meta nº 3 do Projeto do PNE é viabilizar, até 2016, que 100% da população de 15 a 17 anos esteja na escola. Pretende-se que em 2020, 85% dessa população esteja no ensino médio. Seria a universalização escolar, mas não ainda a universalização do ensino médio. Os problemas candentes do ensino médio são desafiadores: diferenças de acesso entre as regiões do Brasil, entre a população urbana e rural, entre brancos e negros, entre ricos e pobres, além dos problemas de fluxo escolar e oferta no período noturno.

As doze estratégias do Projeto do PNE para a meta nº 3, parecem ser insuficientes face ao tamanho do obstáculo a ser transposto. Há correções que precisam ser feitas no ensino fundamental, pois são sérios os seus reflexos no ensino médio. Há medidas relacionadas ao ensino profissional, bem como outras relacionadas ao acesso ao ensino superior. Não serão metas fáceis a serem atingidas.

Ensino superior

A meta nº 8 do Projeto (PNE) deseja elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros.

Teoricamente os brasileiros de 18 a 24 anos constituem a população potencial para a educação superior, mas, em 2009, apenas 30,3% dela encontrava-

se frequentando escolas, sem considerar o nível de escolaridade em que se localizavam. A meta nº 3 é então realista. Grande parte dos jovens de 18 a 24 anos não tem doze anos de estudo, ou seja, para os padrões de hoje, nove anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio. Do total da população da faixa de 18 a 24 anos apenas 14,4% estavam na educação superior em 2009. É o reflexo absolutizado do comprometimento de fluxo e da evasão nos ensinos fundamental e médio, embora o percentual de hoje seja o maior de todos os anos anteriores.

O Comunicado do IPEA nº 66 (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2010, p.22) atribui a melhoria de frequência ao ensino superior provavelmente às ações governamentais: a) ampliação das vagas nas instituições federais de ensino; b) ampliação do Financiamento estudantil (Fies) e c) instituição do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Repetem-se aqui as desigualdades regionais, de cidades e campo, étnicas e sociais. A meta nº 12 do Projeto (PNE) é elevar a taxa de matrícula na educação superior em 50,0% e 33,0% para a população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. Dezesseis estratégias estão arroladas, mas, provavelmente, por mais que venham a se materializar em ações, estão aquém das necessidades de um país em desenvolvimento já na segunda década do século XXI.

Analfabetismo

No Brasil, o analfabetismo ainda é um dos grandes problemas sociais que devem ser enfrentados para construção da cidadania plena (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2010, p.9).

Houve progressos. O índice de analfabetos com 15 anos ou mais, em 2009, era cerca de 9,7%, ou seja, 7,5 pontos percentuais menor do que em 1992. O número total de analfabetos, entretanto, vem permanecendo praticamente o mesmo: 14 milhões de pessoas. As diferenças regionais entre a população rural e urbana e entre negros e brancos são muitas. Também há especificidades quando se leva em conta

as faixas etárias, os mais ricos e ou mais pobres. Por exemplo: o analfabetismo é bem mais acentuado na população negra e fortemente concentrado na população de baixa renda. A conclusão do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2010, p.9) é estarrecedora: “[...] a queda do analfabetismo se processa mais pelo efeito demográfico do que pelas iniciativas do governo ou da sociedade civil. A queda do analfabetismo está ocorrendo, portanto, pela escolarização da população mais nova e pela própria dinâmica populacional”.

As metas de nº 3, 4, 5 e 8 do Projeto do PNE visam auxiliar a erradicação do analfabetismo e ampliar a escolaridade média dos brasileiros. A meta de nº 9 prevê que em 2020 não haverá analfabetos em número absoluto, mas o analfabetismo funcional, se tudo der certo, estará reduzido em 50,0%.

Outras questões clássicas

A história da educação brasileira nos indica que alguns temas sempre reiterados poderão novamente ocupar grandes espaços das discussões a serem travadas durante a tramitação do Projeto do PNE. Sem dúvida o investimento público em educação será um deles e por conta do óbvio. A porcentagem do PIB a ser aplicada na efetivação das metas quantitativas e qualitativas estabelecidas é um fortíssimo condicionante prático das ações.

Outro aspecto de imensa importância diz respeito à formação de professores, carreira do magistério e salários.

A primeira questão recebeu, por exemplo, um tratamento no Documento Final da CONAE 2010 em seu Eixo V - Financiamento da Educação e Controle Social. Reconhecendo avanços nas modificações de ordem jurídico-institucional, no âmbito das políticas educacionais - Constituição Federal de 1988, LDB (Lei nº 9394/96), PNE (Lei nº 10.172/01) (Brasil, 2001), instituição do FUNDEF/FUNDEB e Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009) - o documento é taxativo:

[...] o debate sobre o *financiamento da educação é central* e envolve a solução de alguns nós críticos: a revisão do papel da União

no financiamento da educação básica; a instituição de um verdadeiro regime de colaboração entre os entes federados; o estabelecimento de uma real valorização dos trabalhadores em educação, a definição de referenciais de qualidade para todos os níveis e modalidades de educação/ensino; e a definição do papel da educação superior pública no processo de desenvolvimento do País. Além disso, é preciso determinar que o orçamento da educação seja administrado sempre pelas secretarias de educação e não pelas secretarias de governo, fazenda ou suas correlatas. Nesse contexto, é fundamental a criação e instituição da Lei de Responsabilidade Educacional e alterações de dispositivos da LRF que limitam os avanços na área da educação (Brasil, 2010, p.106).

Ou seja: a crucial questão do financiamento para a educação não está restrita a estabelecer que porcentagem do PIB será reservada a ela. As implicações são muito maiores e a meta de nº 20 do projeto do PNE é quase genérica: “ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país”. Até 2020?

Já a questão dos docentes foi tratada no Documento Final da CONAE 2010 em seu Eixo IV - Formação e Valorização dos/das profissionais da educação, afirmando que “[...] é fundamental a institucionalização de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação” que independentemente dos níveis e modalidades em que venham atuar, devem contar com uma base comum, de sólida formação teórica e interdisciplinar, quanto pela unidade entre teoria e prática, a centralidade do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio cognitivo.

[...] articulada à formação inicial e continuada, faz-se necessária a criação de um *plano de carreira* específico para todos/as profissionais da educação que abranja: piso salarial nacional, jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo destinado à formação e planejamento; condições dignas

de trabalho; e definição de um número máximo de estudantes por turma, tendo como referência o custo aluno/a - qualidade (CAQ) (Brasil, 2010, p.95).

Os dois aspectos comentados acima estão contemplados, grosso modo, no Projeto do PNE, por exemplo, nas metas de nº 17, 18 e 20. A visão mais técnica e pragmática do Projeto inviabiliza perceber orientações teóricas, ideológicas e políticas que se encontram mais elaboradas e, portanto, mais explícitas contidas no Documento Final da CONAE 2010. É imprevisível o rumo que as discussões parlamentares tomarão.

Por último, mas sem adentrar em mais um tema fulcral, registre-se que é possível que muito se volte a debater sobre como, finalmente, se poderia constituir o Sistema Nacional de Educação. Dos embates conceituais a legislação por se fazer, há grandes esperanças de que se avance:

[...] ao consolidar o *Sistema Nacional de Educação*, asseguram-se em última instância, as políticas e mecanismos necessários à garantia: dos recursos públicos, exclusivamente para a educação pública, direcionados à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social e educacional do Estado para com a nação; da manutenção e desenvolvimento da educação escolar em todos os níveis e modalidades, em todos os sistemas de educação, com exclusividade para as instituições públicas; da universalização da educação básica (em suas etapas e modalidades); da ampliação da oferta e melhoria da qualidade de cursos profissionalizantes; da democratização do acesso e da permanência na educação superior, ampliando as redes de instituições educacionais públicas, com recursos humanos devidamente qualificados e número de vagas necessárias; do fortalecimento do caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira, em todos os órgãos dos sistemas de educação; da implementação da gestão democrática nos sistemas de educação e nas instituições educativas; do reconhecimento e respeito à

diversidade, de promoção de uma educação antirracista e antissexista, de valorização dos profissionais da educação pública e privada (professores/as, técnicos/as, funcionários/as administrativos/as e de apoio) em sua formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho (Brasil, 2010, p.24).

É possível se afirmar que o Projeto do PNE absorve muitas características do Documento Final da CONAE 2010 e, no que diz respeito ao Sistema Nacional de Educação, várias estratégias do Projeto indicam que se busca rumar em tal direção. Mas, é preciso dizer que nada está garantido. Não se sabe, por exemplo, como o setor privado da educação brasileira, sempre organizado, interferirá nas discussões do PNE, embora também tenha se representado na CONAE⁶.

Os educadores brasileiros, as entidades representativas e as instituições interessadas nos temas educacionais brasileiros dispõem, portanto, de bons motivos para continuarem mobilizados ou ainda se mobilizarem em torno da tramitação do Projeto (PNE). Quem conhece um pouco que seja das peripécias ocorridas no processo histórico de construção das nossas LDB tem motivos para aguçar a atenção. Se não for possível avançar, que não haja retrocessos. É o mínimo a se desejar numa sociedade conservadora e onde o interesse privado teima em se impor sobre as causas coletivas. O novo PNE não trará a revolução social pela educação, mas, pelo menos, talvez ajude a todos a ingressar no Século XXI.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccvil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 7 jan. 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, 24 dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>. Acesso em: 14 mar. 2011.
- BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. p.1. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em: 13 jan. 2011.
- BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006. p.1. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2011.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, 12 nov. 2009, p.8. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccvil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59>. Acesso em: 7 jan. 2011.
- CONSTRUINDO o Sistema Nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010. Brasília. *Documento Final*. Brasília, DF: MEC, 2010. 164p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2011.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências*. 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 7 jan. 2011.
- EDUCAÇÃO & Sociedade. *Revista de Ciência da Educação*, v.31, n.111, 2010a.
- EDUCAÇÃO & Sociedade. *Revista de Ciência da Educação*, v.31, n.112, 2010b.
- FERNANDES, F.C. Entrevista: a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). *Educação & Sociedade: Revista de Ciência e Educação*, v.31, n.112, p.1031-1058, 2010.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA - PNAD 2009: primeiras análises: situação da educação brasileira - avanços e problemas. *Comunicados do IPEA*, nº 66, 18 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 7 jan. 2011.
- Recebido e aceito para publicação em 15/2/2011.

⁶ Esclarecimentos importantes sobre a realização da CONAE e os subsídios que ela trouxe para a formulação do Projeto do PNE foram antecipadamente prestados pelo professor Francisco dasagas Fernandes, secretário executivo adjunto do MEC e coordenador da conferência, em entrevista concedida em 27/09/2010. Cf. a íntegra em *Educação e Sociedade*, nº 112, p. 1031-1058.

O plano nacional de educação em disputa no governo Lula¹

The national education plan in dispute in the Lula government

Patrícia Vieira Trópia²

Resumo

Este ensaio tem por objetivo discutir o significado histórico e político do Plano Nacional de Educação, mais precisamente o processo de disputa em torno de sua implementação durante o governo Lula. Duas questões, em particular, mobilizam a análise: 1) a manutenção dos vetos, pelo governo Lula, ao projeto aprovado na Câmara (Lei nº 10.172/) e 2) o déficit entre as metas propostas e as alcançadas ao final de 2010. Quais seriam as razões para o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores ter mantido os vetos?

Palavras-chave: Governo Lula. Plano Nacional de Educação. Política educacional.

Abstract

This essay aims to discuss the political and historical significance of the National Education Plan, specifically the process of dispute surrounding its implementation during the Lula government. Two issues in particular give impetus to our analysis: 1) the maintenance - by the Lula government - of the vetoes of the Project approved by the parliament (Law No. 10,172/01), and 2) the shortfall between the proposed and realized goals at the end of 2010. What are the reasons for the first Workers Party government having retained the vetoes introduced by its predecessor?

Keywords: National Education Plan. Education policy. Lula government.

Introdução

É bastante plausível afirmar que nunca se falou tanto em metas para a educação nacional como nos últimos 20 anos. E isso se deve ao fato da educação assumir, de forma consequente ou no plano meramente ideológico, certa importância. Genericamente, a importância da educação para o desenvolvimento social e econômico do Brasil tem

sido um tema, digamos assim, consensual. Todavia, quando o que está em jogo são os recursos públicos para viabilizar a ampliação e a melhoria da educação pública, gratuita e de qualidade, como um direito de todos e dever do Estado, sobram polêmicas e acirradas disputas. A política educacional é, invariavelmente, disputada e, nos anos 2000, uma das mais acirradas disputas girou em torno do Plano Nacional de Educação.

¹ Artigo elaborado a partir da versão modificada da palestra proferida durante o V Seminário da Faculdade de Educação, em agosto de 2010, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

² Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Sociais. *Campus* Universitário Santa Mônica, 38400-100, Uberlândia, MG, Brasil. *E-mail:* <tropia@uol.com.br>.

Este ensaio tem por objetivo discutir o significado histórico e político do Plano Nacional de Educação, mais precisamente o processo de disputa em torno de sua implementação durante o governo Lula. Duas questões, em particular, mobilizam esta análise: 1) a manutenção, pelo governo Lula, dos vetos ao projeto aprovado na Câmara (Lei nº 10.172/2001) e 2) o déficit entre as metas propostas e as alcançadas ao final de 2010. Quais seriam as razões para o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores ter mantido os vetos interpostos por seu antecessor?

O surgimento do plano nacional de educação

Analisada historicamente, a proposta de um Plano Nacional de Educação foi, até a década de 1990, um horizonte longínquo e distante, mais uma promessa do que uma política concreta. A primeira vez que surgiu na educação brasileira a ideia de elaborar um plano contendo metas e objetivos relativos à educação em âmbito nacional foi em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Esta campanha em defesa da instrução pública e do ensino laico repercutiria na Constituição de 1934 (Brasil, 1934), de tal modo que o artigo 150 declarava ser competência da União. “Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”.

Ademais, atribuía ao Conselho Nacional de Educação o papel de elaborar o Plano Nacional para ser aprovado pelo poder legislativo.

No interregno entre a Constituição de 1934 e a de 1988, todos os demais textos constitucionais incorporaram a ideia de fixar um Plano Nacional de Educação, com exceção o de 1937. Fora do âmbito constitucional, o primeiro Plano Nacional foi elaborado em 1962, por iniciativa do Ministério da Educação e, mesmo assim, não como projeto de lei, configurando-se então como uma política governamental e não como política estatal, de natureza constitucional, que como tal teria mais condições de se efetivar.

Foi apenas em 1988, com a Constituição Federal, que a lei maior definiu, em seu artigo 214, não apenas a possibilidade, mas a obrigatoriedade de elaboração de um Plano Nacional de Educação. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabeleceu, em suas disposições transitórias, a necessidade de um plano plurianual, o qual, a partir de 1998, passaria a ser intensa e politicamente disputado (Brasil, 1996).

Em 1998 foi apresentado o primeiro Projeto de Lei 4.155/98 pelo então deputado pelo Partido dos Trabalhadores, Ivan Valente. Em 2000 foi aprovado na Câmara Federal o primeiro Plano Nacional de Educação propriamente dito, com abrangência, com atribuições, metas, objetivos etc.

O Plano Nacional de Educação, como muitos especialistas vêm avaliando, teria fracassado. Projetado para o período de 2001 até 2010, o plano estabelecia uma série de metas, dando prazos para que professores, sistemas de ensino, poderes públicos, instituições educacionais e universidades se adequassem a elas. Em 2010, às vésperas do Plano chegar ao fim, muitas das metas ainda não haviam sido cumpridas. Assim, o balanço que se pode fazer é mais negativo do que positivo. Embora a educação brasileira hoje tenha avançado em termos de acesso, ou seja, embora muitos dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação tenham sido perseguidos e até mesmo realizados, o Plano Nacional de Educação aprovado em 2002 deixou a desejar, de tal forma que, em 2010, o governo Lula, por meio do Ministério da Educação, realizou a Conferência Nacional da Educação (CONAE) visando discutir e levantar junto à sociedade brasileira organizada e ali representada quais seriam as novas metas, objetivos etc. para o Novo Plano Nacional de Educação definido para a próxima década (2011-2020).

O Plano Nacional da Educação foi aprovado pelo Congresso Nacional em 2000 e entrou em vigor em janeiro de 2001. Muito embora em seu artigo 6º tenha sido definido que “os poderes da União, estados e municípios empenhar-se-ão na concretização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implemen-

tação”, foi exatamente a não responsabilização por parte dos poderes públicos, certa desarticulação entre eles e, sobretudo, a indefinição orçamentária, as principais causas do fracasso do Plano Nacional da Educação.

A Lei 10.712/2001, que aprovou o Plano Nacional da Educação, foi sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, muito embora com nove importantes vetos. Surgiu assim a norma legislativa, nas palavras de alguns analistas uma “carta de intenções”, posta no artigo 214 da Constituição Federal e requerida pela LDB 9.394/96 (Valente, 2001; Valente & Romano, 2002).

O processo de tramitação do Plano Nacional de Educação expressa intensas disputas políticas que estiveram em jogo desde 1998. Neste ano, o Projeto de Lei nº 4.155/98 - elaborado com a participação de amplos setores organizados da sociedade brasileira - foi apresentado ao Congresso Nacional, contando com o apoio de movimentos sociais, educadores, pais e cerca de 70 parlamentares, além dos líderes partidários. Articulada em torno do Fórum Nacional em defesa da escola pública, esta frente de representantes partidários e de movimentos sociais vinha se articulando desde 1996. Em 1996 e 1997, dois congressos de educadores, realizados em Belo Horizonte, haviam sido realizados com o intuito de levantar junto à sociedade quais seriam os conteúdos, princípios e propostas para o projeto de lei a ser enviado ao Congresso Nacional. Pois bem, esta ampla mobilização em torno do projeto de Plano Nacional da Educação (PNE) levou o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e o governo de Fernando Henrique Cardoso a tirar da gaveta um outro projeto de Plano Nacional da Educação, apresentando-o como anexo ao projeto da sociedade.

Esta disputa em torno do Plano Nacional da Educação era de natureza política. De um lado se encontrava um projeto voltado à democratização da educação, em defesa da escola pública e do caráter público da educação. De outro, um projeto voltado aos interesses do capital financeiro, da nova burguesia de serviços e orientado pelas ideias neoliberais

amplamente difundidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC): máxima centralização das decisões na esfera federal (isto é, controle do Ministério da Educação (MEC) sobre o processo de formulação e de gestão da política educacional) e progressiva descentralização das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, transferindo-as (tarefas), sempre que possível, para estados e municípios e para a própria sociedade. Dito de outro modo, a centralização das decisões e a transferência da responsabilidade pública e estatal para a sociedade civil. Nas palavras de Valente & Romano (2002, p.98):

De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. O custo seria mudar o dispêndio, equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB, ao fim dos 10 anos do PNE. A proposta da sociedade retomava, visando a organizar a gestão educacional, o embate histórico pelo efetivo Sistema Nacional de Educação, contraposto e antagônico ao expediente governista do Sistema Nacional de Avaliação.

A tramitação do Plano Nacional da Educação foi disputada e o texto final, elaborado pelo relator, Nelson Marchezan (PSDB/RS) procurou fundir os dois projetos - o que levou alguns comentaristas a caracterizá-lo como um *Frankenstein* (Valente & Romano, 2002, p.98).

O Plano aprovado era detalhista por um lado e genérico por outro. Genérico em relação aos pontos

mais gerais, tais como ao analfabetismo (não há menção à necessidade de erradicação do analfabetismo); a meta de universalização da educação básica, presente na Constituição de 1988 e na LDB, é substituída pela ideia de "elevação do nível global de escolaridade da população". Outro aspecto bastante polêmico - provavelmente o mais polêmico - dizia respeito ao financiamento da educação, ou seja, ao principal pilar que poderia garantir que os objetivos pretendidos fossem alcançados. O plano da sociedade propunha que, inicialmente, 4,0% do Produto Interno Bruto (PIB) fossem gastos com educação e que, de forma crescente (0,5% ao ano), ao final da década da educação, 10,0% do PIB fosse destinado. A versão final aprovada - mas vetada - definia 7,0% do PIB.

Os objetivos do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) aprovado e sancionado em 2001 eram: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência; democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Foram definidas as seguintes prioridades (Brasil, 2001): garantia de ensino fundamental obrigatório de 8 anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino - previa-se a extensão da escolaridade para crianças de 6 anos, quer na educação infantil quer no ensino fundamental e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens e adultos; valorização dos profissionais da educação; desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação.

Embora menos abrangentes do que os objetivos e princípios propostos pelo primeiro projeto de lei (também conhecido como Plano Nacional da

Educação da sociedade), os objetivos do Plano Nacional da Educação aprovado implicavam a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. O custo com a concretização do Plano Nacional da Educação exigiria a mudança do patamar de dispêndio, equivalente a menos de 4% do PIB, nos anos de 1990, para 10%, ao fim da primeira década de implantação do Plano Nacional da Educação.

Todavia, foram feitos nove vetos ao Projeto aprovado pela Câmara, os quais Fernando Henrique Cardoso, na ocasião, justificou como necessários em função de decisões da área econômica. Pois bem, é forçoso reconhecer que estes vetos atendiam a objetivos políticos claros: o controle de gastos públicos com a área social. Mais precisamente, condiziam com um dos pilares do neoliberalismo, qual seja a política de redução de gastos sociais. Ademais, tratava-se de uma exigência do Banco Mundial que constrangia os governos dos países dependentes a reduzir o déficit público, a equilibrar as contas públicas, sobretudo, naquelas rubricas utilizadas com as políticas sociais.

Que vetos foram estes? Foram vetadas metas da educação infantil vinculadas ao programa de renda mínima; a meta de 40% de escolaridade para o ensino superior; de vinculação de 75% dos recursos da União voltados para manutenção e desenvolvimento do ensino da rede federal; aumento do crédito educativo a 30% dos alunos da rede privada; plano de carreira para os funcionários das universidades federais; ampliação do financiamento para ciência e tecnologia; e finalmente os vetos mais importantes: o veto aos 7% do PIB, no mínimo, com educação e à exclusão do pagamento de aposentados e pensionistas do ensino superior público das despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino.

As razões alegadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, eram de ordem interna, sob orientação de sua equipe econômica. Pois bem, as razões para os vetos e para os, muitas vezes, limitados objetivos do plano estão na política. São razões de natureza política, pois refletem os interesses das forças

políticas que apoiaram o governo FHC, forças contrapostas aos que propuseram o projeto de Lei nº 4.155, em 1998.

Estas forças políticas - que são as mesmas que apoiaram a plataforma neoliberal implementada nos anos de 1990 pelos governos Collor, Itamar e FHC-, eram eminentemente privatistas, ou seja, defendiam os interesses do grande capital, em particular do capital financeiro, em detrimento dos setores populares e dos ideais igualitários e redistributivos que uma educação pública de qualidade poderia realizar. Estes vetos são coerentes com a política econômica e social do governo FHC, uma política econômica de natureza neoliberal e uma política social de natureza compensatória.

Não é objetivo do presente artigo aprofundar a análise política do governo FHC, mas tão somente indicar que ao implementar as políticas neoliberais -, a política de privatização, de abertura econômica, de redução de gastos sociais e de desregulamentação dos direitos trabalhistas -, o governo FHC conseguiu amplo apoio da burguesia industrial, financeira, comercial e da nova burguesia de serviços (Boito Jr., 1999). Estas frações das classes dominantes encontraram no neoliberalismo, em especial na política de redução da esfera de influência do Estado, defendido pelo Ministério da Administração da Reforma do Estado (MARE), um espaço fértil para se expandir. Coerentemente aquele governo instituiu programas como o Comunidade Solidária e incentivou o voluntariado. Não é por outra razão que, no governo FHC, a privatização da educação brasileira se expressa tão abertamente, como podemos verificar pelo gráfico abaixo. As ideias de gerenciamento da educação, de responsabilização dos indivíduos por seu fracasso ou sucesso e a difusão da escola como uma empresa, passam a ser orientações e disposições ideológicas que, além daqueles setores das classes dominantes acima descritos, ganham também o apoio de alguns setores populares (Trópia, 2009). A concepção segundo a qual a educação é uma mercadoria passa a ser amplamente difundida, ao mesmo tempo em que as ideias acerca da responsabilidade do Estado como

provedor da educação pública gratuita e de qualidade vão se enfraquecendo (Leher, 1998; Otranto, 2006; Rodrigues, 2007). Neste sentido, é sintomático que o número de instituições de ensino superior privadas tenha mais do que duplicado, passando de 684 para 1442, no período entre 1995 e 2002 (Figura 1).

Os objetivos e metas definidos e estabelecidos pelo plano nacional de educação se concretizaram?

O Plano Nacional de Educação apresentava três momentos: 1) Diagnóstico da situação da educação nacional; 2) Enunciado das diretrizes a serem seguidas; e 3) Formulação de objetivos e metas ao longo do tempo. Foram estabelecidos 295 objetivos referentes a todos os níveis, modalidades (educação de jovens e adultos, educação à distância e tecnologias, educação tecnológica e formação profissional, educação especial, educação indígena), ao magistério da educação básica e à gestão da educação.

Não é objetivo deste artigo avaliar todas as metas. Todavia, segundo alguns analistas, importantes metas foram descumpridas em função de alguns fatores, dentre os quais, o principal teria sido a falta de previsão orçamentária, resultante do veto aos 7% do PIB.

Quanto à elevação global do nível de escolaridade da população, o Plano Nacional de Educação apontava para a superação do analfabetismo até 2010. Todavia, o Brasil ainda teria, em 2008, 14 milhões de pessoas que não saberiam ler nem escrever, aproximadamente 10% da população

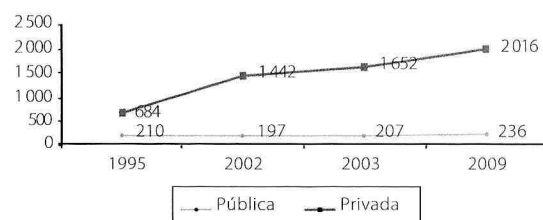


Figura 1. Instituições de Ensino Superior.

Fonte: MEC/REUNI. Elaboração própria.

acima de 15 anos. Ademais, a permanência das crianças na escola cai à medida que avançam os anos do ensino fundamental. Por sua vez, há o problema da qualidade da educação - problema que pode ser identificado se for analisado o fraco desempenho das crianças e o denominado analfabetismo escolarizado.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, 30% das crianças de zero até 3 anos de idade deveriam estar matriculadas em creches. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a taxa de atendimento está em 18%. Já na pré-escola (entre 4 e 5 anos), a meta ainda está aquém do esperado. O MEC previa que até o fim de 2010 o atendimento chegaria a 80% das crianças em idade escolar, porém, em 2008, a taxa era de 73%.

Segundo dados da última PNAD, 97,9% das crianças entre 7 e 14 anos estão matriculadas nas escolas de ensino fundamental. O número, muito perto de 100%, atinge a meta de universalização do ensino fundamental. Mas, e a meta da qualidade? Da valorização dos profissionais da educação? De criação de um Sistema Nacional de Educação? O Plano também previa que a etapa fosse ampliada para nove anos, com início aos 6 anos. Mudança que está sendo consolidada pelas redes em 2010. Em relação ao ensino superior, até 2010, a meta era ter 30% da população de 18 a 24 anos inserida no ensino superior. De acordo com dados da PNAD de 2010, o percentual ainda estava abaixo de 15%, mesmo com todas as medidas tomadas em relação à expansão dos ensinos público e privado.

Segundo especialistas, apenas um terço das metas teria sido cumprido, em 2010, e o Plano Nacional de Educação não teria servido de base - o que se esperaria de um plano - para as políticas governamentais implementadas durante o governo Lula.

Embora o Plano Nacional de Educação tenha sido disputado em sua origem e vetado pelo governo FHC, duas questões intrigam: Por que o governo Lula

não suspendeu os nove vetos ao Plano Nacional de Educação? Por que parte das metas do Plano Nacional de Educação não se realizou durante este governo?

A educação no governo Lula e os constrangimentos à plena realização das metas do PNE

O governo Lula chegou ao poder em 2003, em meio a expectativas e desconfianças de amplos setores sociais. Tais expectativas não eram necessariamente positivas: a burguesia internacional e nacional encontrava-se desconfiada, tão desconfiada que no final de 2002 - diante da possibilidade efetiva de vitória do candidato Luiz Inácio Lula da Silva - o mercado se agitou, a moeda nacional sofreu forte desvalorização e o Risco-Brasil alcançou 1 750 pontos³. A resposta do, então, candidato Lula à agitação dos mercados foi rápida: na "Carta ao povo brasileiro", Lula prometia cumprir contratos e obrigações do País. Os setores mais abastados das altas classes médias profissionais também estavam temerosos - temiam o retorno do protecionismo e da capacidade regulatória do Estado e o aumento de impostos sobre a renda. Já os setores populares organizados nutriam esperanças. Quais seriam essas esperanças?

Os trabalhadores em geral, setores do movimento sindical, militantes de diversos movimentos sociais (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST inclusive) e setores internos ao Partido dos Trabalhadores acreditavam que o governo Lula realizaria, de forma mais ou menos profunda, mudanças na política neoliberal, política de natureza regressiva que havia produzido desemprego, concentração de renda e promovido o desmonte de direitos sociais e trabalhistas. Enfim, a eleição de 2002, construída em torno da história da esquerda, simbolizava a esperança de que o novo governo do Partido dos Trabalhadores substituisse o modelo neoliberal por uma política desenvolvimentista,

³ Risco-país foi criado em 1992 pelo banco americano JP Morgan Chase para permitir a seus clientes (investidores) tomar a decisão de investir ou não em determinado país. Em 2005 o Risco-Brasil era de 381 pontos e em março de 2007 alcançou 175 pontos.

voltada para o social, em que a prioridade deixasse de ser o “mercado” (Partido dos Trabalhadores, 2001).

E em relação à educação: quais eram as expectativas das diferentes forças sociais?

É possível afirmar que a Educação também suscitava expectativas diferentes das forças sociais; os investimentos realizados com a criação de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, a ampliação do número de cursos, a construção de prédios, os investimentos no ensino a distância durante todo o governo FHC (Sguissardi, 2005), tudo isso colocaria o governo Lula sob pressão da nova burguesia de serviços, fração de classe composta por grandes e médios empresários da educação. Que expectativas eram estas?

Por um lado, este setor esperava que o governo Lula, tal como o seu antecessor, não se tornasse intervencionista, que desregulamentasse a educação e, por outro, havia um certo temor de que o governo não socorresse aquelas IES, que já se encontravam em dificuldades financeiras por causa da inadimplência com o pagamento das mensalidades e das vagas não preenchidas em função da queda na procura pelos cursos superiores privados (Trópia, 2009).

As frações da burguesia financeira temiam que o governo criasse um cenário econômico desfavorável - o que prejudicaria os interesses de investidores no mercado educacional brasileiro presencial e à distância. A educação, desde o início dos anos de 1990, passaria a ser vista como um insumo, um instrumento de combate à pobreza. Esta visão instrumental da educação fora responsável por mudanças ocorridas nos anos 1990, entre as quais: a focalização da educação no ensino fundamental; a reforma no ensino técnico profissionalizante e médio; a privatização do ensino superior; o incentivo ao ensino a distância e a novas formas de contratação de professores (precarização); a adoção de formas de gestão empresarial (seja no âmbito governamental, seja no âmbito da direção das próprias escolas); o

incentivo à parceria entre empresas e escolas; o voluntariado e a imposição de mudanças curriculares voltadas para o “aprender a aprender”.

Finalmente, os setores populares também tinham expectativas na expansão do ensino superior. Constrangidos pelo quadro de desemprego produzido pelas políticas de abertura econômica, de privatização e pela reestruturação produtiva, setores das classes populares e médias passaram a ser impelidos pela ideologia da empregabilidade a voltar aos bancos escolares, na medida em que se difundia a ideia segundo a qual o acesso e a permanência no mercado de trabalho dependeriam apenas e tão somente da qualificação do trabalhador. Por esta razão, diante do quadro de desemprego e de informalidade, as classes médias profissionais, historicamente demandantes do ensino superior, buscavam mais oportunidades educacionais, seja com a diversificação dos cursos, seja com o acesso às universidades públicas e privadas (aumento de crédito e de linhas de financiamento).

Quais eram, com o governo Lula, as expectativas em torno do plano nacional de educação?

É evidente que os setores progressistas, parlamentares atuantes no campo da educação, movimentos sociais e sindicatos (Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP, entre outros) nutriam expectativas em torno da educação, particularmente da suspensão dos vetos aos 7% da educação. O próprio Partido dos Trabalhadores, que durante a campanha presidencial publicara o documento “*uma escola com o tamanho do Brasil*”, defendia a suspensão dos vetos e tentou pressionar o governo Lula ainda nos 100 primeiros dias de governo.

Segundo o documento “*uma escola com o tamanho do Brasil*”,

As propostas de ação do governo Lula para superar a grave situação educacional atual devem estar em consonância com as

reivindicações da sociedade civil organizada refletidas nos avanços políticos feitos no âmbito do Congresso Nacional quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Uma das ações prioritárias do governo Lula nessa direção será reexaminar os vetos do presidente Fernando Henrique ao PNE, criando as condições para que, através do esforço conjunto da União, dos estados, do distrito federal e dos municípios, o percentual de gastos públicos em educação em relação ao PIB seja elevado para o mínimo de 7% no período de dez anos (Partido dos Trabalhadores, 2002).

Por sua vez, havia a expectativa de que as políticas educacionais avançassem no sentido de ampliar oportunidades, fazer justiça social e de garantir igualdade de oportunidades. A suspensão dos vetos permitiria o aumento do gasto público com a educação, condição para a melhoria do trabalho dos professores, aumento de salário, implantação de plano de carreira, redução do número de alunos em sala de aula, formação continuada, entre outros avanços. Todavia, os vetos não apenas foram mantidos como, em 2009, afirmados pelo governo Lula (<http://www.ivanvalente.com.br/2009/05/governo-lula-e-responsavel-pela-manutencao-dos-vetos-de-fhc-ao-plano-nacional-de-educacao/>). Quais seriam, portanto, as razões políticas desta inflexão governamental?

Alguns aspectos e de algumas ações de política educacional no governo Lula

Inicialmente, é preciso acompanhar os gastos da União, estados e municípios com a educação. Entre 2002 e 2005, houve uma redução de 0,3% do PIB com os gastos com a educação (Figura 2). Desde então, o percentual do PIB com educação cresceu 1,0%, até chegar a 5,50% em 2008. Em relação à evolução do superávit primário, pode-se observar o movimento oposto. Entre 2000 e 2005, o superávit primário

cresceu 1,24%; caiu quase 1,00% entre 2005 e 2006, voltando a crescer nos anos seguintes. Conclui-se também que o ano de 2005 marca certa inflexão na política de gastos, o que nos ajuda a explicar porque é, sobretudo, a partir deste ano que programas e ações do governo Lula passam a ser implementados. Finalmente, há que se considerar que o PIB cresceu ano a ano no período 2000-2008, saltando de 1 090 bi em 2000 para 2 900 bi em 2008 (Figura 2).

Desde seu primeiro ano, o governo Lula implantou ações que alteraram o panorama educacional. O Ministério da Educação, durante as gestões de Cristovam Buarque, Tarso Genro e finalmente de Fernando Haddad, instituiu programas e ações voltadas para a educação em todos os níveis.

Na educação básica podemos citar a escola de 9 anos (Lei 11.274/06), a substituição, em 2006, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), a realização de conferências nacionais da educação básica e da educação (2008 e 2010) e, finalmente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em março de 2007. Na educação superior, as principais ações foram o programa universidade para todos (ProUni), o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Lei de inovação tecnológica, as parcerias público-

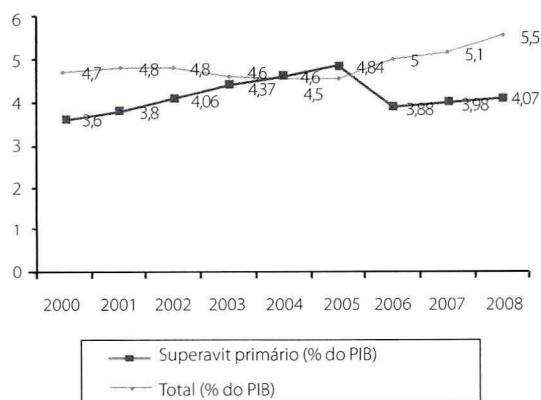


Figura 2. Evolução dos gastos com superávit primário e com educação, em relação ao PIB.

-privadas, o ensino à distância, o programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Superior (REUNI), a universidade aberta do Brasil (UAB) e a universidade nova.

O plano de desenvolvimento da educação - o PAC da educação - é uma espécie de programa "guarda chuva" que agrupa 30 ações, muitas das quais já vinham sendo implementadas pelo MEC. O plano de desenvolvimento da educação previa ações para todos os níveis e modalidades de ensino. Este plano instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), propôs a criação de um piso nacional do magistério e formação docente por meio da universidade aberta do Brasil, entre outras ações que dizem respeito à infraestrutura das escolas e universidades. Transporte escolar, luz para todos, saúde na escola, coleção educadores, guia de tecnologias educacionais, inclusão digital, pré-infância foram algumas das ações voltadas para as escolas de educação básica.

Segundo Saviani, o Plano de Desenvolvimento da Educação teria sido publicado para tentar viabilizar metas estabelecidas pelo PNE e "responder aos clamores da sociedade no que se refere aos graves problemas de qualidade da escola básica pública" (Saviani, 2007). Não obstante, o principal problema do plano de desenvolvimento da educação era a inexistência de previsão de aumento de recursos.

A base de sustentação financeira do plano é o FUNDEB, que, entretanto, não significou aumento dos recursos; ao contrário, se o número de estudantes atendidos pelo fundo aumentou de 30 milhões para 47 milhões (56,6%), o seu montante passou de R\$ 35,2 bilhões para R\$ 48 bilhões, apenas 36,3%. A complementação da União também não implicou acréscimo. Antes, ela deveria entrar com pelo menos 30,0% de seu orçamento; ora, o orçamento do MEC para 2007, após o corte de R\$610 milhões imposto pela Fazenda, é de R\$9,130 bilhões, logo, 30% corresponderiam a R\$2,739 bilhões. No entanto, a complementação prevista da União para 2007 se limita a 2 bilhões (Saviani, 2007).

Entende-se que a adoção de um Plano de Desenvolvimento da Educação e a manutenção dos

vetos ao Plano Nacional de Educação refletem as disputas que o governo Lula enfrentou e, mais precisamente, os interesses que ele priorizou.

O governo Lula não rompeu com a lógica do capital financeiro, embora tenha realizado mudanças na política econômica em função de pressões advindas de setores sociais. O governo Lula manteve a política de juros altos (taxa Selic), aumentou nos primeiros anos as metas de superávit primário - de 3,75% para 4,25% do PIB, de forma unilateral e acima do acordado com o Fundo Monetário Internacional (FMI) -, satisfazendo assim os interesses do capital financeiro.

Neste sentido, embora guarde diferenças em relação ao seu antecessor - ocorrem mudanças na política orientando-a para os interesses da burguesia interna e do agronegócio -, o governo Lula não rompeu com a visão financista e por isso mesmo teve que fazer de sua política social uma política compensatória e não estatal. Enquanto o Plano Nacional de Educação apresenta metas e objetivos, contingenciamento de recursos e é uma política de Estado, o Plano de Desenvolvimento da Educação é um conjunto de ações dispersas e constitui uma política de governo. Ademais, a maioria destas ações é de natureza compensatória.

A política social no Brasil é sustentada por um sistema legal de direitos e deveres tais como o regime geral da previdência social, o sistema único de saúde, o seguro-desemprego, o ensino fundamental obrigatório, os benefícios de prestação continuada da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), entre outras. Todas estas políticas gozam de proteção legal e de segurança jurídica contra cortes orçamentários. Recursos vinculados a impostos e contribuições sociais são obrigatoriamente, por força de lei, redistribuídos pela União, pelos estados e municípios para garantir aposentadoria, assistência social, sistema de saúde público, educação pública gratuita e obrigatória e - o que é muito importante - tem barreira protetora contra cortes de gastos que visariam gerar superávit primário.

Embora existam políticas universais constitucionais, a visão ou concepção dominante que

fundamenta a política social no governo Lula é a de focalização dos benefícios sociais. Esta concepção das políticas sociais focalizadas e compensatórias não difere e nem rompe com o modelo de política social implementado pelo governo FHC. Tal como seu antecessor, o governo Lula acabou adotando um conjunto de políticas que são, estrategicamente, focalizadas no combate à pobreza e compensatórias de históricas mazelas econômicas (concentração da renda) e sociais (que são sustentadas por meio de programas e ações). O que isto significa? Significa que parte das ações sociais implementadas voltadas para o combate do principal problema social escolhido para ser enfrentado pelo governo Lula - a pobreza - são focalizadas. O programa bolsa família seria o melhor exemplo. Trata-se também de programas governamentais, e, como tais, passíveis de serem suspensos a qualquer hora, diferentemente do Plano Nacional de Educação, que prevê recursos do PIB para a educação.

No começo do governo Lula, no campo das políticas sociais, observa-se um inesperado acanhamento, em razão principalmente de restrições orçamentárias, com a manutenção da estratégia de geração de superávit fiscal, assim como de uma certa falta de sincronismo da ação governamental em seu conjunto. Além disso, o novo governo encampa proposta de Reformas da Previdência e Tributária oriundas da agenda anterior (Delgado & Castro, 2004, p.150).

O Plano de Desenvolvimento da Educação não constitui uma política de estado inscrita na constituição, mas, sim, um conjunto de ações que surgem com este governo e que podem, por isso mesmo, ser suspensas por ele ou por outro governo.

Se a política social dominante no governo Lula não é constitucional, nem universal, quais são as implicações para a sociedade? Enquanto uma política social de Estado está associada a direitos constitucionais, a política social de governo é, ou pode ser, temporária. O fato da política ser constitucional (universal ou não) isenta-a de possí-

veis cortes orçamentários e de ser suspensa a qualquer momento. Conforme Delgado e Castro (2004, p.151):

Esses movimentos em torno da política social, do período pós-Constituição até o presente, destacam a institucio-nalidade de dois tipos de políticas: as de Estado e as de governo. As evidências históricas têm demonstrado que ambas possuem tratamento diferenciado por ocasião da crise ou do chamado ajuste econômico. Enquanto o primeiro tipo tem caráter anticíclico e uma blindagem jurídico-institucional que tende a preservá-lo dos cortes, apesar da "criatividade" daqueles que comandam o "ajuste", o segundo é inteiramente dependente do governo e normalmente é manipulado de acordo com os interesses de quem comanda a tesouraria (grifos nossos).

Porém - pergunta-se - por que o governo Lula optou por uma política social compensatória e governamental e não por uma política social inserida num modelo desenvolvimentista e redistributivo?

A resposta a esta questão também está nos fundamentos mais profundos, no modelo de política econômica adotada. Desde que iniciou seu governo em 2003, o governo Lula guiou a política macroeconômica para os seguintes eixos: focalização das políticas sociais em detrimento da universalização das políticas, autonomia do Banco Central, reforma da previdência, elevação das taxas de juros (taxa Selic), disciplina fiscal, superávit primário - é considerado necessário para reduzir a relação entre dívida pública e PIB e o risco-país, e resgatar a capacidade de investimento do setor público (Filgueiras & Gonçalves, 2007). O objetivo é garantir solvência e estabilidade da economia.

Este modelo econômico voltado a priorizar os interesses do capital e defensor do Estado mínimo está muito longe de conseguir reverter as históricas necessidades e desigualdades no campo da educação, necessidades clamadas pelos setores progressistas, inclusive pelo próprio PT, ao menos no início do governo Lula.

Considerações Finais

Neste ensaio procurou-se analisar as disputas políticas em torno da aprovação, durante o governo FHC, e da implementação, durante o governo Lula, do Plano Nacional de Educação. Buscou-se evidenciar que as disputas entre os projetos da sociedade e do governo FHC refletiam concepções e interesses distintos em relação ao papel do Estado na manutenção e no financiamento da educação. Uma análise dos vetos impostos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso - particularmente o veto aos 7% do PIB - evidencia quais interesses este governo procurou priorizar e garantir. Em 2002, o então candidato Lula, embora tenha inicialmente prometido a sua suspensão, quando eleito acabou mantendo os vetos e deixando de cumprir metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Indagamos, assim, que razões explicariam esta inflexão e procuramos argumentar que a resposta a esta questão está na natureza das políticas macroeconômica e social adotadas. Embora guarde diferenças, o governo Lula manteve vários dos pilares da política macroeconômica neoliberal e priorizou políticas sociais de natureza compensatória, não universais.

Estes pilares ajudam a compreender porque o primeiro Plano Nacional de Educação foi, em grande medida, deixado de lado e, em seu lugar, um conjunto de ações governamentais, como o PDE, passou a guiar as ações e decisões do Ministério da Educação.

Em 2010, no último ano do governo Lula, foi realizada a Conferência Nacional da Educação, convocada para traçar diretrizes ao novo projeto de Plano Nacional de Educação, a vigorar entre 2011 e 2020. O que se pode esperar do novo projeto de Lei (8.035/10) que está tramitando no Congresso Nacional no início 2011?

É ainda prematuro afirmar se no atual governo de Dilma Rousseff os setores mais progressistas encontrarão condições e apoio políticos para aprovar um novo Plano Nacional de Educação, que permita o enfrentamento e a superação de históricas

desigualdades educacionais no Brasil. Mas lideranças dos movimentos sociais e históricos representantes do Fórum Nacional em Defesa da escola pública já estão tentando mobilizar a sociedade civil organizada - por meio de debates e coleta de assinaturas para aprovar um plebiscito em torno da definição de 10% do PIB para a educação - para disputar com os setores privatistas e mais conservadores, dentro e fora do Congresso Nacional, o novo Plano Nacional de Educação.

Referências

- BOITO JR., A. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 2 maio 2011.
- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano nacional de educação. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. p.1 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 2 maio 2011.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.
- DELGADO, G.; CASTRO, J. *Direitos sociais no Brasil sob risco de desconstrução: IPEA - Políticas sociais - acompanhamento e análise*, n.9, 2004. Disponível em: <www.ipea.gov.br/sites/000/.../bpsociais/.../ENSAIO2_Guilherme.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- FILGUEIRAS, L.; GONÇALVES, R. *A economia política do Governo Lula*. São Paulo: Contraponto, 2007.
- LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza*. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- OTRANTO, C.R. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. *Revista Universidade e Sociedade*, v.16, n.38, p.18-39, 2006.
- PARTIDO dos trabalhadores. *Uma escola para o tamanho do Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: <www.fpabramo.org.br/uploads/maescoladotamanhodobrasil.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- RODRIGUES, J. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, v.26, n.90, p.191-222, 2005.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, v.28, n.100, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

SINDICATO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE GUARULHOS. Entrevista: Dermeval Saviani. *Expressão Sindical*, 17 set. 2007. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/saviani_analisa_pde.htm>. Acesso em: 2 maio 2011.

TRÓPIA, P. O ensino superior em disputa: alianças de classe e apoio à política para o ensino superior no governo Lula. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.49/3, 2009.

Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2843Vieira.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

VALENTE, I. *Plano nacional de educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VALENTE I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação & Sociedade*, v.23, n.80, p.96-107, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

Recebido em 18/4/2011 e aceito para publicação 5/5/2011.

Conferência nacional de educação 2010 e a construção do plano nacional de educação 2011-2021: sinal de consolidação da democratização da educação brasileira?

National education conference 2010 and the drafting of the National Education Plan 2011-2021: a sign of the consolidation of the democratization of Brazil's educational system?

Doralice Aparecida Paranzini Gorni¹

Resumo

O presente texto apresenta uma reflexão sobre em que medida a realização da Conferência Nacional de Educação 2010, com vistas à elaboração do Plano Nacional de Educação 2011/2020. Consiste em um sinal do aprimoramento do processo de democratização da sociedade brasileira e, em decorrência da sua educação, constitui um ensaio subsidiado no estudo e análise das políticas educacionais brasileiras, a partir do século passado, e de seus impactos sobre distintos cotidianos escolares. Para tanto, analisa brevemente alguns elementos presentes no seu desenvolvimento, no período em questão, com vistas a evidenciar que a educação brasileira encontra-se em um estágio em que se torna imprescindível a constituição do Sistema Nacional de Educação. A posição assumida pelo governo federal de coordenar o movimento nacional em prol da construção do novo Plano Nacional de Educação evidencia o reconhecimento deste fato. No entanto, permanece o desafio de garantia das condições necessárias para que este seja materializado nos distintos contextos escolares. Neste sentido, o documento final da Conferência Nacional de Educação 2010 renova as expectativas de que, na próxima década, a democratização da educação brasileira possa se consolidar como fato e não apenas como direito.

Palavras-chave: Conferência Nacional de Educação. Democratização da educação brasileira. Plano Nacional de Educação. Políticas Educacionais.

Abstract

This paper shows the extent to which the 2010 National Education Conference, aimed at drafting the 2011/2021 National Education Plan, marks the consolidation of the democratization of the Brazilian educational system. To this end, it summarizes and briefly analyzes some elements that have been present throughout the process, showing that, although the documents drafted so far do indeed take the demands of teachers' associations into consideration to a satisfactory degree, this cannot occur unless certain essential elements for the establishment of a National Educational System in our

¹ Universidade Estadual de Londrina, Programa de Mestrado em Educação. R. Celso Garcia Cid, PR 445, km 380, Campus Universitário, 86051-1990, Londrina, PR, Brasil. E-mail: <doragorni@uel.br>.

country are consolidated. Thus, the challenge remains to secure the conditions required for the ideal educational system to come to fruition in the different school contexts. Therefore, the final document of the 2010 CONAE renews the expectations that, over the next decade, the Brazilian educational system can be consolidated as a fact and not just as a civil right, rendering it democratic, free and endowed with social quality.

Keywords: Educational Policies. National Education Reference. National Education Plan. Democratization of the Brazilian educational system.

Introdução

O Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina desde 1999 oferece a disciplina “*políticas educacionais e cotidiano escolar*” com vistas a aprofundar o estudo e a reflexão das políticas educacionais brasileiras, bem como do contexto histórico, político e socioeconômico em que estas são elaboradas e implantadas, visando contribuir para revelar e desvelar as condições e contradições que perpassaram e ainda perpassam sua materialização em diferentes momentos e contextos escolares.

Este foco de análise tem-nos permitido, como responsável pela disciplina refletir criticamente algumas razões da grande distância entre as proposições contidas nos documentos e Leis que orientam a educação brasileira e as condições concretas existentes nas escolas, bem como as reivindicações dos educadores expressas nos documentos produzidos por suas associações e órgãos de classe e no grande contingente de pesquisas realizadas sobre o tema, a exemplo das relatadas por Carvalho (2010); Dib (2010); Lombardi (2010) e Souza (2011).

Sob esta perspectiva, é importante destacar não só a importância das ações e políticas elaboradas a partir do início da década de 1980, após o início do processo de abertura democrática de nosso país, como o surgimento do movimento dos educadores brasileiros que resultou na elaboração da proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) - Proposta da Sociedade Brasileira apresentada no I Congresso Nacional de Educação realizado em 3 de dezembro de 1997 (Plano..., 1997), transformada no PL nº 4.155/98 e reafirmada por ocasião do III Congresso Nacional de Educação (CONED), em 1999.

É importante destacar que embora tal proposta respondesse satisfatoriamente aos anseios e

demandas da educação nacional, sua divulgação e análise, tanto nos meios educacionais como nos diferentes segmentos sociais, foi modesta ou quase incipiente. Infelizmente, naquela ocasião, pouca ênfase foi dada também a outros trabalhos relacionados ao tema, a exemplo dos escritos por Saviani (1999) e Valente e Romano (2002), principalmente em decorrência da pequena mobilização dos educadores em geral para com este processo. Em decorrência, como observam Valente e Romano (2002), o PNE vigente no último decênio constituiu mais uma carta de intenções, sendo que os vetos sofridos pelo mesmo foram um fator determinante para que tal caráter se efetivasse.

Aproximidade do término do período de vigência do referido plano em 2010 trouxe à tona a necessidade de elaboração do PNE para o decênio 2011-2020. Envolvida neste processo, em âmbito local, deparei-me com o 'desconhecimento' acerca do mesmo e dos documentos produzidos desde o I CONED em 1977, tanto no meio dos educadores da educação básica como dos envolvidos na elaboração da conferência em nível municipal. Não se pode desconsiderar que este fato também pode ter ocorrido em razão da posse recente dos secretários municipais em decorrência das eleições municipais. Neste sentido, a primeira questão que se evidencia é: não seria mais adequado que um trabalho de tanta relevância para a educação fosse realizado em outro período, quando os integrantes das equipes das secretarias municipais de educação estivessem familiarizados com a realidade educacional de suas cidades, bem como com os trâmites e demandas que perpassam o contexto educacional, ou seja, tendo em vista a previsão de que o novo PNE tivesse vigência de 2011 a 2020, não deveria este processo de discussão ter sido antecipado?

A despeito da reflexão acerca do tempo propício para o início do processo de mobilização e

realização das conferências municipais, estaduais e nacional, precisa ser destacada a qualidade e o mérito do documento orientador da mesma, principalmente por, neste, o governo federal assumir explicitamente compromisso com a concretização das metas e reivindicações decorrentes dos documentos produzidos nos CONED realizados.

No entanto, é importante considerar que: 1) o breve espaço de tempo para a realização das conferências determinou um ritmo de trabalho intenso em um período reduzido destinado para a realização de discussões em subgrupos e realização de plenária. Assim, embora as discussões tenham sido ricas e proveitosas, algumas questões não puderam ser abordadas com o nível de aprofundamento que mereciam; 2) embora tal metodologia de trabalho tivesse permitido a racionalização do tempo e o cumprimento do cronograma estabelecido, não permitiu que todos os envolvidos tivessem oportunidade de discutir e conhecer, na íntegra, a totalidade dos eixos, tendo uma visão global da situação da educação, bem como da inter-relação entre os eixos, metas e desafios do próximo PNE.

Em decorrência dos aspectos apontados acima, torna-se importante refletir sobre as formas e espaços de participação utilizados e a medida que estes refletem a prioridade e relevância da educação na sociedade brasileira, propagada no discurso oficial. Espera-se que a instituição do Fórum Nacional de Educação pela portaria da União nº 1407/2010 permita que esta e outras questões sejam redimensionadas, na medida em que sinaliza a possibilidade de existência de constância e continuidade nas discussões acerca da educação no cenário nacional.

Por sua vez, a menção destes fatos torna-se relevante na medida em que a falta de experiência e conhecimento da realidade pode ter permeado o desenvolvimento das conferências municipais de muitos municípios em que não houve recondução dos mandatos no âmbito da administração de secretarias municipais de educação. Além disto, é um fato que precisa ser analisado e evitado no futuro, já que interfere na condição e na forma de participação das pessoas.

Cabe destacar que o município em questão, por sua localização privilegiada, contou com a

colaboração de uma Instituição de Ensino Superior (IES) próxima para a realização da conferência. Tal fato possibilitou o aprofundamento acerca da história e do processo desenvolvido anteriormente, bem como do significado deste processo e do momento histórico para a elaboração de um PNE que contemple seus anseios e demandas educacionais. Entretanto, acredita-se que esta condição singular pode não ter estado presente na grande maioria dos municípios brasileiros.

Tendo em vista estes fatos é que se evidencia a necessidade de se refletir as razões por que ainda toma-se, no contexto educacional, os fatos, as propostas e os projetos como descolados da realidade e a-históricos. Como podemos superar esta situação, já que a capacidade de analisar criticamente a realidade necessária para nosso comprometimento com a sua transformação só é possível em decorrência da própria educação? Como podemos transcender esta “condição e contradição”?

Refletir sobre estas questões e as possibilidades que suscitam é o propósito deste texto. Para tanto, discorreremos sobre alguns fatos e contradições que perpassam o contexto educacional e que constituem elementos importantes para o estudo e análise das políticas educacionais.

Refletindo sobre os fatos e o processo

Se o primeiro grande mérito da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (Construindo..., 2010a) foi ter sido “convocada” pelo governo federal, não menos significativa foi a retomada de alguns elementos contidos na proposta da sociedade brasileira apresentada no final da década de 1990, como a constituição do Sistema Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, o resgate do Conselho Nacional de Educação em sua forma original e a questão do financiamento da educação.

No seu conjunto, tais elementos fortalecem a expectativa de que ocorram avanços no encaminhamento e busca de solução para os problemas que persistem há décadas na educação brasileira. As metas definidas no documento final da CONAE

(Construindo..., 2010b) sinalizam, por sua vez, a clareza e a consciência as quais se tornam imprescindíveis para nosso país na consolidação de seu Sistema Nacional de Educação assim como o desenvolvimento de ações que permitam resolver parte dos nossos problemas educacionais até o final da vigência do novo PNE.

No entanto, não se pode deixar de destacar que tal entusiasmo e euforia já estiveram presentes na história da população, não sendo esta a primeira vez que se observou serem identificados e reconhecidos os problemas da educação brasileira, bem como elencadas alternativas para solucioná-los. Não cabe aqui retomarmos a análise deste processo, uma vez que o mesmo foi objeto de detalhamento e exaustiva avaliação em trabalhos realizados, a exemplo do registrado por Saviani (1999) e Ghiralde Jr. (2000).

Em decorrência, quando nos atemos ao resgate de nossa história recente, a partir do início do processo de abertura democrática do país na década de 1980, uma questão que se torna evidente é: a CONAE (Construindo..., 2010a) consiste, de fato, em um sinal de consolidação da democratização da educação brasileira? Como foram ou estão sendo ocupados os canais de participação abertos? Em que medida o PNE 2011-2020 encampará as metas e proposições do documento final da conferência?

Interessante destacar, como o próprio documento final da CONAE (Construindo..., 2010b, p.15) observa, a importância de que esta conferência:

Suscite um processo de mobilização e debate permanente nos diferentes segmentos educacionais e setores brasileiros que possam contribuir efetivamente para o balizamento das políticas educacionais, na perspectiva do Sistema Nacional de Educação, da efetiva consolidação das políticas de Estado no país e na elaboração do novo Plano Nacional de Educação.

Neste sentido, ao mesmo tempo em que o texto torna evidente a necessidade de “amadure-

cimento” do sistema educacional, ele reafirma a importância de ampliação e aprimoramento dos canais de participação social como imprescindíveis ao desenvolvimento das sociedades democráticas. Ainda sob este ponto de vista cabe destacar que é não qualquer forma de ocupação dos espaços de participação que interessa, mas aquela que tenha em vista os interesses sociais e coletivos.

Em outras palavras, a participação que interessa à sociedade democrática é aquela que implica em exercício consciente e responsável da cidadania, que, por sua vez, consiste em uma das demandas da sociedade com a educação. Assim, tendo em vista que o produto esperado é também o elemento que viabiliza o processo, a democracia é inevitavelmente uma construção de longo prazo, com a qual os que já tiveram acesso à educação têm necessariamente que se comprometer, para que no futuro, todos indistintamente possam ter oportunidade e condições de discernimento para fazer parte desta construção.

Tal preocupação parece-nos evidente no reconhecimento contido no documento final da CONAE (Construindo..., 2010b, p.19), que toca no “ponto nevrálgico” da educação brasileira enfatizando que, historicamente, as “políticas sociais em nosso país são frágeis” e que o “financiamento estabelecido num quantum possível e não nas necessidades reais dos alunos” revela o menosprezo histórico da educação. Ora, ao fazer sua autocrítica o estado demonstra lucidez, assume sua culpa e apresenta-se como um “novo” estado, aberto a compreender e atender as reivindicações, fruto da organização dos segmentos sociais e, em especial, do setor educacional.

Como tal fato se concretizará? O estado brasileiro reconhecerá e se comprometerá, por meio de seu PNE 2011-2020, com a materialização da educação desejada, conforme documento final produzido mediante a CONAE por ele democraticamente convocada?

À primeira vista, o resgate da figura do Fórum Nacional de Educação contido na Proposta da Sociedade Brasileira sinaliza a possibilidade de

solidificação desta posição, bem como a intenção de estabelecimento e manutenção de um diálogo constante com os representantes dos setores sociais envolvidos com a educação. Da mesma forma, fortalecem esta intenção, a retomada dos moldes propostos para constituição e atribuições do Conselho Nacional de Educação e a proposta de avaliação e realinhamento das metas estabelecidas no decorrer do período de sua vigência.

Sob este prisma, pode-se destacar, com base no documento final da CONAE 2010, que o estado brasileiro parece, enfim, assumir seu compromisso e responsabilidade em prover educação para todos, ao explicitar que conhece e reconhece a precariedade e as demandas da educação brasileira e, além disto, reafirmar seu compromisso com a educação pública, 'gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos e com a universalização do acesso, a implementação da jornada escolar e a garantia de permanência bem sucedida às crianças, jovens e adultos em todas as modalidades, com vistas à superação das desigualdades e o reconhecimento e respeito à diversidade' (Construindo..., 2010b, p. 29).

Resta a expectativa sobre se e quanto nos aproximaremos destes ideais durante a vigência do próximo PNE. Sem dúvida, o alcance de novas conquistas decorrerá na medida em que todos assumirem seu papel de sujeitos históricos e com a responsabilidade de acompanhar e nos comprometermos com a materialização deste projeto. Sendo assim, melhorar a qualidade da educação brasileira é um desafio que cabe a cada um, individualmente, ao mesmo tempo em que cabe a todos coletivamente, dependendo, sob este prisma, da capacidade de cada um de superação da dificuldade histórica de mobilização e participação.

Conclusão

O que temos a superar?

Tomou-se como ponto de partida o fato de que o PNE (Brasil, 2001), assim como se lembram

Laplane e Pietro (2010), teve um processo de tramitação conturbado e foi criticado principalmente por não prever a garantia de financiamento, como também observou Saviani (2004; 2007). Neste sentido, Valente e Romano (2002), ao analisarem os vetos sofridos pelo plano no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, bem o caracterizam como uma "carta de intenções". Em decorrência, é grande a expectativa de que enfim possamos superar os obstáculos que inviabilizaram a construção de uma educação de melhor qualidade tão propagada nas últimas décadas.

Como não poderia deixar de ser, o primeiro deles e crucial, é o financiamento do sistema que, por mais que "não garanta" a almejada educação com qualidade, sem a existência dos recursos necessários esta, com certeza, ficaria inviabilizada, mantendo-se na melhor das hipóteses nos moldes atuais. Cabe destacar que esta é uma dívida do PT para com a sociedade brasileira desde o governo do presidente Lula, uma vez que ao encabeçar a apresentação do projeto do PNE da oposição na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, esperava-se que, ao chegar ao poder, retomasse sua posição com a derrubada dos vetos do governo FHC.

Ainda no que diz respeito ao aspecto financeiro é importante enfatizar que embora o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) represente um avanço em relação ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ao promover a ampliação de ação para toda a educação básica, abarcando seus distintos níveis e modalidades, ele não consistiu em um aumento dos recursos investidos na educação, já que o número de estudantes atendidos pelo fundo teve um aumento de 56,6% por ocasião de sua implantação em junho de 2007, enquanto o montante de recursos teve acréscimo de 36,3%, como observa Davies (2006).

Com isso, a garantia dos recursos necessários para a educação é hoje mais que necessidade, uma urgência. Da mesma forma, a avaliação criteriosa da

aplicação dos recursos educacionais, mediante uma lei de responsabilidade educacional, defendida por Paro (2010), dentre outros, é de suma importância para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Em consonância, como destacam Laplane e Pietro (2010), o elemento que deve definir o montante de recursos a ser investido é o elemento pedagógico. E, em decorrência, as políticas devem incluir questões de caráter pedagógico *stricto sensu*, abordar princípios e valores de acolhimento às diferenças, estratégias de combate ao preconceito e manifestações de discriminação.

Sob esta perspectiva, as autoras destacam que alguns temas que estiveram ausentes no PNE/2001, como a “educação do campo”, as “relações étnico-raciais”, a “educação quilombola”, de “gênero e diversidade sexual”, a “educação ambiental”, a educação de “crianças, adolescentes e jovens em situação de risco”, e que foram posteriormente tratados como matérias em separado, conforme especificado no documento da CONAE (Construindo..., 2010b), precisam ser contemplados, principalmente por terem ganho maior visibilidade e atenção da sociedade na última década.

De maneira complementar, há outras questões que mesmo estando presentes naquele plano ainda não foram equacionadas e, portanto, devem continuar sendo objeto de luta e reivindicação dos que defendem a educação nacional. Dentre estas, destacamos as relacionadas à estrutura e organização do sistema nacional de educação, às condições de trabalho existentes nas escolas e à formação e atuação profissional.

Além disso, a avaliação prevista para ocorrer no quarto ano de vigência do plano, com vistas a corrigir as deficiências e distorções existentes, também não ocorreu. Sendo assim, testemunhamos nos dez anos de sua vigência a continuidade das ações voltadas à melhoria da qualidade da educação predominantemente via avaliação dos diferentes níveis e âmbitos do sistema educacional, sem o envolvimento e a mobilização dos educadores na busca de superação das dificuldades concretas de cada cotidiano escolar.

Neste sentido, a CONAE (Construindo..., 2010a) teve o mérito de reafirmar o reconhecimento da dívida social do Estado brasileiro para com uma grande parcela de sua população e apresentar uma nova possibilidade de aprimoramento dos aparatos legais que podem garantir a concretização da educação como direito social, conforme reza a Constituição Federal de 1988.

Sendo assim, o documento final da CONAE (Construindo..., 2010b) representa uma nova oportunidade para o estado brasileiro aprimorar seu processo de democratização, com vistas a atender os anseios históricos de acesso à educação pública com qualidade de grande parcela da população brasileira.

Decorridos aproximadamente vinte e cinco anos do início do processo de abertura democrática do Brasil, pela primeira vez o país se mobilizou, de fato, para a construção de um Plano Nacional de Educação a partir de suas bases, com o efetivo apoio do Ministério da Educação, como enfatiza Goergen (2010). Todos que participaram deste amplo e complexo movimento, que resultou no documento que reafirma a tese da educação pública como direito de todos e dever do Estado, cumpriram seu papel social. Igualmente o fez o Estado ao emitir a Portaria nº 1407 de 14/12/2009, que instituiu o Fórum Nacional de Educação, e ao encaminhar, mesmo próximo à data do término da vigência do PNE/2001, a proposta do PNE 2011-2020 ao Congresso Nacional em 15/12/2009. Cabe agora aos representantes do povo democraticamente eleitos realizarem o seu papel, reiterando seu compromisso de representantes dos segmentos que os elegeram mediante o respeito às metas estabelecidas pela Conferência e registradas no seu documento final.

Finalizando, podemos afirmar que o processo pelo qual foi realizada a CONAE 2010 com vistas à construção do PNE 2011-2021 tanto sinaliza como decorre do aprimoramento da democracia da sociedade brasileira. Entretanto, este é ainda o início de um processo que precisa ser intensificado e que depende, em grande medida, de nossa capacidade de exercermos nossa cidadania nos moldes ne-

cessários para a construção de uma sociedade democrática. A contradição presente é que a consciência da importância de assumirmos nosso papel de sujeitos históricos neste processo é, ao mesmo tempo, condição e produto de uma educação com qualidade social.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional de educação*. Brasília: MEC, 2001.
- CARVALHO, E.M.C. *A formação do professor da educação básica e a semicultura*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- CONSTRUINDO o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010. Brasília. *Documento-Base...* Brasília: MEC, 2010a. v.1-2.
- CONSTRUINDO o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010. Brasília. *Documento Final...* Brasília: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica? *Educação & Sociedade*, v.27, n.96, p.753-777, 2006.
- DIB, M.A.B. *O programa da escola de tempo integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- GHIRALDELLI JR., P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Magistério, Série Formação do Professor).
- GOERGEN, P. Educação superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, v.31, n.112, p.895-917, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.
- LAPLANE, A.L.F.; PIETRO, R.G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010. *Educação & Sociedade*, v.31, n.112, p.919-938, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 jan. 2011.
- LOMBARDI, F. *Estado e política social no Governo Lula: aspectos teóricos e políticos nos discursos presidenciais (2003-2009)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.
- PARO, V.H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1.
- PLANO nacional de educação: a proposta da sociedade brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONED), 2., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 1997.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, D. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, v.28, n.100, p.1231-1255, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.
- SOUZA, F.C.L. *Esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? *Educação & Sociedade*, v.23, n.80, p.97-108, 2002.

Recebido em 30/1/2011, reapresentação em 16/5/2011 e aceito para publicação em 20/5/2011

Avaliação do ensino superior no Brasil e o plano nacional de educação 2001-2010

Evaluation of higher education in Brazil and the national education plan for 2001-2010

Marcelo Moreira Antunes¹

Resumo

Este estudo objetiva refletir sobre as concepções presentes na avaliação do ensino superior frente às metas apresentadas no Plano Nacional de Educação pluriênio 2001-2010 instituído pela Lei nº 10172/2001 promulgada ainda sob o governo de Fernando Henrique Cardoso. No Plano Nacional de Educação pôde-se destacar como meta o aumento do número de vagas no ensino superior, porém sem perder a qualidade do ensino. Esse foco coloca tensão no ponto relacionado à avaliação do ensino superior, pois o sistema de avaliação governamental deve equilibrar os padrões de qualidade almejados e a massificação da oferta apoiada na iniciativa privada. Mediar essa questão e administrar as tensões geradas por esses fatos é tarefa para o atual sistema da avaliação do ensino superior, que deve estar em consonância com a comunidade acadêmica, englobando todos no processo e se reconstruindo no cotidiano educacional.

Palavras-chave: Avaliação do ensino superior. Plano Nacional de Educação. Qualidade do ensino.

Abstract

This study analyzes the conceptions involved in the evaluation of higher education faced with the targets presented in the National Education Plan for the period 2001-2010, as instituted by Law 10172/2001, also promulgated under the government of Fernando Henrique Cardoso. In the National Education Plan, an increase in the number of university places can be highlighted as the goal, though without impacting the quality of education. This focus puts a strain on the issue concerning the evaluation of higher education because the government's assessment system must balance the desired standards of quality and the expansion of supply, backed by the private sector, to the wider public. To intercede in this issue and manage the tensions generated by these factors is a job for the current system of higher education assessment, which should be in harmony with the academic community, embracing everyone in the process and rebuilding itself on the foundations of day-to-day education

Keywords: Evaluation of higher education. National Education Plan. Quality of education.

¹ Centro Universitário da Cidade, Curso de Educação Física. Av. General Olyntho Pillar, 355, Bloco 1, Barra da Tijuca, 222793-610, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: <antunesmm@hotmail.com>.

Introdução

A avaliação do ensino superior brasileiro vem se tornando um tema recorrente e objeto de debates por parte da comunidade acadêmica especialmente aquela vinculada ao ensino superior (Antunes *et al.*, 2010). Este cenário de debates, de propostas e de realizações ganhou corpo, mais especificamente, a partir da promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) em um desdobramento do Capítulo III, Seção I da Constituição Nacional promulgada em 1988 (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a avaliação ganhou orientações que, operacionalmente, implicaram em uma nova aceção e em um novo formato. Da mesma forma, consolidou-se a obrigação do Estado de promover os processos avaliativos da educação, visando à melhoria e à consolidação da qualidade do ensino, em especial do ensino superior. E ainda, que o processo de autorização, reconhecimento e renovação dos cursos está intimamente ligado ao constante processo de avaliação.

A partir do que é posto na LDB, e em acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), o Ministério da Educação delegou ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a responsabilidade de conceber, planejar e conduzir o processo de avaliação do ensino superior brasileiro. Este processo engloba a avaliação institucional, a avaliação de cursos (condições de oferta de ensino) e a avaliação do desempenho dos estudantes. A consolidação dessa determinação surge a partir da Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004), que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES tem por objetivo, segundo o Artigo 1º, “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus alunos”.

Com a recente divulgação dos resultados da avaliação de instituições do ensino superior no Brasil do ano de 2009 baseados no novo índice de aferição

denominado Índice Geral de Cursos (IGC), o debate sobre avaliação do ensino superior e a melhoria de sua qualidade ganha ainda mais corpo. Segundo dados do Ministério da Educação, foram 699 instituições reprovadas, totalizando um percentual de 39% das instituições avaliadas. Este percentual é significativo, pois atinge os diversos níveis de constituição das Instituições de Ensino Superior (IES), desde universidades até faculdades isoladas. Esses percentuais ainda estão distantes das metas estabelecidas no PNE 2001-2010. Esse fato nos coloca frente à questão de que se é possível alcançar as metas estabelecidas pelo PNE no pluriênio 2001-2010 sem a queda da tão almejada qualidade do ensino? Considerando-se a situação problema configurada, o presente estudo tem por objetivo analisar as concepções da avaliação do ensino superior no Brasil e suas interfaces com o PNE pluriênio 2001-2010.

Desenvolvimento da avaliação do ensino superior no Brasil

Apesar da LDB da Educação Brasileira, promulgada em 1996, ser o marco que define como obrigação do Estado a avaliação do ensino superior, o movimento em prol da adoção de um sistema de avaliação do ensino superior no Brasil vem se avolumando muito antes desta LDB. Na verdade, o processo avaliativo do ensino superior iniciou-se antes mesmo do regime militar, onde tiveram início diversos movimentos de crítica da estrutura universitária, e iniciativas de questionamento e desenvolvimento de um sistema de avaliação que fornecesse suporte às modificações estruturais necessárias.

Para Sguissardi (1997), a origem do atual processo de avaliação do ensino superior brasileiro teve início no fim da década de 1950, tendo alcançado sua culminância durante a década de 1960 com a reforma universitária de 1968.

Este processo de avaliação do ensino superior sofreu diversas modificações devido às mudanças conjunturais e estruturais ocorridas no Brasil, embora

suas bases repousem neste período histórico específico, como revela a seguinte afirmação de Sguissardi (1997, p.47):

No período nacional-desenvolvimentista, que antecedeu o Golpe Militar de 64, as características democrático-populistas do regime vigente e a intensa mobilização da sociedade civil (especialmente do setor estudantil) possibilitaram um profundo questionamento do modelo universitário brasileiro, incapaz de responder às exigências do seu tempo.

A partir disso, Sguissardi (1997) afirma que as reformas vividas pelas universidades e outras instituições são iniciadas por um processo prévio de avaliação.

Essas afirmações indicam que as reformas ocorridas nas universidades brasileiras vinham a reboque das mudanças estruturais que sofria o Brasil na época, pressionadas pela sociedade frente às novas demandas impostas pela modernização do país.

Porém, todo esse movimento de reformas estruturais sofreu um novo delineamento com o Golpe Militar de 1964, quando, de acordo com Sguissardi (1997), as novas demandas econômicas e sociais impunham a necessidade de acesso mais amplo ao ensino superior pela classe média, além da busca por uma maior eficiência e produtividade dessas instituições, face ao almejado desenvolvimento industrial brasileiro.

Deste novo pensamento surgiu o aumento da participação das instituições privadas de ensino superior envolvendo a associação do Estado com a iniciativa privada, que possibilitou o aumento da oferta de vagas, facilitando o acesso aos filhos da classe média, que viam neste segmento de ensino uma real possibilidade de ascensão social, dado o contexto econômico da época. Para Sguissardi (1997), essa era a nova clientela que se formou a partir da classe média e que forneceu subsídios para que o empresariado escolar alcançasse sucesso em seu novo empreendimento.

Neste momento, segundo Marback Neto (2007, p.96), o ensino superior se apresentava em uma nova configuração, com a implantação do regime militar em 1964, onde “[...] a palavra de ordem na educação brasileira era ‘acabar com o atraso’, e para isso a expansão do ensino superior seria crucial, como preconizava a chamada teoria do capital humano”.

A nova configuração econômica impunha uma crescente demanda de mão de obra qualificada oriunda dos cursos superiores, que logo se mostrou limitada para atender tais demandas. Sguissardi (1997) ressalta que no período após o chamado “milagre econômico” houve um aumento significativo da inflação e do desemprego, principalmente da mão de obra com formação em nível superior, que inflacionou o mercado com títulos e credenciais acadêmicas. Essa crise no mercado de trabalho teve o seu auge entre 1975 e 1976. Segundo Sguissardi (1997, p.49), “a exigência de uma revisão crítica, visando à melhoria da qualidade do ensino e a revalorização dos títulos outorgados passou à ordem do dia”. Desta forma os conceitos de racionalização, otimização, excelência, eficiência e qualidade foram elevados ao “*status* de prioridade um”, seguindo o exemplo de outros países.

Marback Neto (2007, p.108) concorda com isso quando afirma que o grupo de trabalho (GT) criado pelo Decreto-lei nº 62.937/1968, com o objetivo de criar alternativas para a crise que se abatia sobre as universidades brasileiras, enfatizando que “A educação passava a ser considerada como fator-chave no processo de desenvolvimento econômico [...] e que o ensino superior é investimento prioritário [...]” (Marback Neto, 2007, p.108).

A busca para se adequar à “filosofia da qualidade total”, modismo da época, e à necessidade de se controlar os movimentos intrauniversitários de questionamento do Estado criaram as condições para a implantação de um sistema de avaliação que contemplava o controle da produtividade e do movimento político-ideológico, que segundo Sguissardi (1997, p.51), “rege-se oficialmente com tentativas de vinculação da universidade ao sistema produtivo através especialmente do Plano Quinquenal de 1975-79”.

Neste processo de controle da produção e do movimento político-ideológico, o Estado ameaçava as universidades com a privatização efetiva do ensino superior público, com a transformação de todas as universidades autárquicas em fundações e, ainda, com reformas gerenciais. Essas ameaças vinculavam a distribuição de verbas pelo Tesouro Nacional aos resultados dessas avaliações feitas pelo Estado, que, para Sguissardi (1997), eram evidentemente norteadas por modelos centralizadores, burocráticos, autoritários e eficientistas de controle da educação.

Apesar das ações do Estado, os professores universitários seguem em seus debates sobre o tema. Assim afirma Ristoff (2000, p.37) que:

O movimento docente tem discutido a questão da avaliação institucional nas universidades brasileiras pelo menos desde 1982, quando a bandeira da avaliação foi desfraldada pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES).

Entretanto, é a partir de 1985 que a questão da avaliação atinge a Universidade através dos relatórios e propostas produzidos pelas Comissões de Alto Nível que formaram o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) e a Comissão Nacional pela Reformulação da Educação Superior. Segundo Cardoso (1989, p.9), esses relatórios destacaram o binômio autonomia-avaliação e a criação dessas Comissões reflete a tradição centralizadora e "de legislar pelo alto, sem nenhum tipo de debate (Lei 5.540/68) (Brasil, 1968) (e Lei 5.692/71, entre outras) (Brasil, 1971)". Para Sguissardi (1997) as ideias de eficiência e de produtividade que correspondem aos ideais neoliberais de modernização são os componentes que fundamentaram o processo de avaliação desenvolvido pelo Estado até aquele momento. Além da necessidade do controle, este tipo de avaliação se justificava pelo fato de que, por ser autônoma, era necessário que a Universidade demonstrasse à sociedade a sua eficiência.

A avaliação, sob essa perspectiva, tende a descaracterizar a Universidade. Cardoso (1991) chama

a atenção para a especificidade da Universidade, que é distinta dos demais setores do Estado, e que desta forma não poderia ser incluída em estruturas burocratizadas generalistas sob pena de perder sua capacidade de produção científica e tecnológica, características que lhe são fundamentais. Portanto, a avaliação deve ser pensada em termos de se manter a autonomia da Universidade no que diz respeito às suas atividades acadêmicas como é preconizado pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Segundo Sguissardi (1997), a avaliação passou a ser discutida do ponto de vista construtivo ao invés do controlador, autoritário e punitivo.

Para Cardoso (1991) o processo de avaliação tem a possibilidade de se tornar um importante instrumento de melhoria da qualidade da produção acadêmica e nortear a edificação da dimensão produtiva e crítica da universidade. Isso demonstra a importância do processo avaliativo para a universidade, desde que sejam respeitadas as dimensões acadêmicas e autônomas de sua produção, e, ainda mais, respeitando-se suas diferenças, pois cada instituição é diferente e possui suas próprias características.

Segundo Morosini e Leite (1997), é no contexto do fim da década de 1980, com a avaliação do ensino superior fundamentada no Estado Avaliativo caracterizado pela tentativa de implantação do GERES, que o Estado tenta avaliar as instituições de forma geral. É neste momento que diversas tentativas alternativas de se implantar uma avaliação mais adequada se consolidaram em algumas IES. Essas iniciativas isoladas foram capitaneadas pela Universidade de São Paulo (USP), pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). No entanto, é no início da década de 1990 que um movimento mais amplo inicia sua configuração em contraponto à política neoliberal vigente.

Segundo Morosini e Leite (1997), em março de 1993 a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) criou um grupo de trabalho para discutir a avaliação do ensino superior e para criar uma comissão

interdisciplinar chamada de Comissão Nacional de Avaliação, que foi assessorada por um comitê de especialistas, que elaborou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Este programa recebeu o apoio da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU) e teve ampla divulgação em todo território nacional.

De acordo com Morosini e Leite (1997, p.130):

A fundamentação do PAIUB aponta para a necessidade de implantação de um projeto institucional que seja: a) um processo contínuo de desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para planejamento e gestão universitária; e c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Os autores pontuam que o objetivo geral do PAIUB é a revisão do projeto acadêmico e sociopolítico da instituição participante, a promoção do aumento da qualidade e a adequação da pertinência das atividades propostas aos seus projetos (Morosini; Leite, 1997).

De acordo com Morosini e Leite (1997), optou-se por implementar o PAIUB inicialmente pela graduação, pois a complexidade de uma avaliação geral das instituições de ensino superior que possuem características totalmente diferentes entre elas se constituiria em uma difícil tarefa a ser levada a cabo, pois envolveria uma metodologia que permitisse avaliar a produção acadêmica, a administração, o ensino e a extensão.

Para Morosini e Leite (1997), o fluxograma desenvolvido pela Comissão Nacional de Avaliação, que continha em seu corpo a autoavaliação e a avaliação externa, foi uma tentativa de se excluir o pensamento de medo dos processos avaliativos para que processos futuros tivessem a possibilidade de alcançar êxito, não que fosse considerado uma conclusão sobre o processo de avaliação. A concepção era fazer da avaliação uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento do ensino superior.

Além da importância da avaliação do ensino superior ressaltada por Morosini e Leite (1997), o

processo analisado por elas reforça o que dizem Dias Sobrinho e Balzan (2000), quando afirmam que a década de 1990 foi profícua em debates e experiências acerca da avaliação do ensino superior e serviu para a consolidação de consensos sobre os princípios norteadores do processo avaliativo e que ele se estabelece como instrumento fundamental para a melhoria e construção da qualidade acadêmica e científica. Para Balzan e Dias Sobrinho (Sobrinho & Balzan, 2000, p.8):

Algumas experiências bem-sucedidas, como a da Unicamp, da UnB, da UFSC, da Puccamp e a importantíssima criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, PAIUB, serviram de inspiração e cimento da construção, hoje em processo, de um modelo de avaliação de instituições de ensino superior, de âmbito nacional.

Essas experiências foram precedidas de debates entre a comunidade acadêmica e de pesquisas conduzidas no sentido de entender a avaliação do ensino superior como um instrumento de melhoria da qualidade das condições de oferta de ensino e dos resultados da formação propiciada. Porém, não de forma fragmentada, mas sim com grande amplitude, sem deixar de considerar nenhuma de suas diversas dimensões.

Para Ristoff (2000, p.38) “[...] durante os anos de 1993 e 1994, o país viveu um momento realmente histórico no tocante à avaliação”, se referindo ao movimento de interlocução entre a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), os Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento, e a equipe ideologicamente diversificada do Ministério da Educação (MEC).

Em 1996 foi aprovada a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. No corpo desta Lei a avaliação do ensino superior é tratada no Artigo 9º, onde determina, no inciso VI, que é obrigação da União

garantir que o processo de avaliação, inclusive do ensino superior, seja realizado em nível nacional, objetivando a melhoria da qualidade do ensino. Determina também, no inciso VIII, que a União deve garantir o processo de avaliação das instituições de ensino superior em todo território nacional, em cooperação com os sistemas de ensino que, por sua vez, têm responsabilidade sobre este nível de ensino. Destaca, no inciso IX, que cabe a União "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino". No Artigo 46 determina que o processo de avaliações periódicas dos cursos e instituições de ensino superior é condição básica para autorização e reconhecimento dos cursos e ainda para o credenciamento e renovação de autorizações.

Pelo exposto na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) a avaliação do ensino superior torna-se obrigação e responsabilidade do Estado e abrange a avaliação do desempenho do aluno, da qualidade dos cursos e das Instituições de ensino superior. Para operacionalizar estas ações, o Estado designou, com a Medida Provisória nº 1.568/1997, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para que coordenasse o processo de avaliação do ensino superior no Brasil, contemplando a avaliação institucional, a avaliação de cursos de graduação e a avaliação do desempenho dos estudantes, seguindo o que determina a LDB. Este instrumento foi revogado pelo Decreto nº 4.633 de 21 de março de 2003 (Brasil, 2003), mas as finalidades e a estrutura organizacional do INEP foram mantidas.

A partir da proposta da Comissão Especial de Avaliação (CEA) de instituição de um novo sistema de avaliação foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) através da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que foi regulamentada pela Portaria nº 2.051 de 9 de julho de 2004. O SINAES passou então a ser coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Este novo sistema "[...] busca a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo,

quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação" (Brasil, 2004, p.84). A avaliação, neste contexto, foi concebida para abranger três dimensões, a saber: (a) avaliação institucional, (b) avaliação dos cursos e (c) avaliação do desempenho dos estudantes.

Concepções sobre da avaliação do ensino superior no Brasil e o PNE

De acordo com Dias Sobrinho e Balzan, (2000), desde o início dos debates acerca da avaliação do ensino superior até a instituição do SINAES, diversas concepções sobre esta avaliação foram elaboradas. Podem-se citar exemplos como os da USP, da UnB, da Unicamp, da UFSC e da PUC-Campinas, além dos elaborados pelo Estado, sejam eles os que se articularam com a sociedade, sejam os que foram impostos de cima para baixo. O autor afirma, ainda, que a avaliação deve ter como foco principal que sempre ocorra em relação à universidade, e ela deve ser "[...] compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano [...] Não é, portanto, uma realidade acabada e pronta. Daí o sentido dinâmico e processual da avaliação" (Dias Sobrinho & Balzan, 2000, p.15).

Esse sentido dinâmico da universidade pode ser reforçado com o que diz Schwartzman (2005), quando afirma que a universidade interage com quatro grandes forças que geram tensões no sentido de estabelecer objetivos, metas e direções. Essas quatro forças são: pressões e regulamentações do Estado, dos mercados, da política e da própria comunidade acadêmica. Essas forças criam uma característica dinâmica que torna complexo o processo de avaliação das universidades, e que, portanto, não deve ser levado a cabo sem a participação de todas as dimensões envolvidas neste mesmo processo.

De acordo com Sguissardi (1997), o que se tem visto em termos de propostas de avaliação do ensino superior no Brasil, apresentadas pelos

organismos oficiais, frequentemente desconsidera que a qualidade se origina das condições específicas das instituições de ensino, que a avaliação não deve apenas somar escores individuais de desempenho dos professores, as condições para a efetivação da produção acadêmica e da não utilização do projeto institucional e da política acadêmica como base para a avaliação. Essas mesmas propostas vêm ainda permeadas de conceitos de competência, excelência e produtividade, sem realmente tentar compreender esses conceitos e sob qual ótica as instituições devem fazê-lo.

A partir das ricas experiências vividas na avaliação institucional interna realizada pela UnB (Sguissardi, 1997, p.61), propõe alguns princípios norteadores do processo avaliativo que são: "legitimidade, participação, integração, não-punição/premiação, compromisso, continuidade e sistematização". A legitimidade se refere aos acordos entre a comunidade acadêmica acerca dos critérios quanto à institucionalização do processo avaliativo. A participação é a atuação responsável de todos os segmentos envolvidos. A integração de esforços e experiências na mesma direção do processo global de avaliação. A não punição/premiação se concretiza no sentido de se estabelecer metas e corrigir rumos, e eliminar a característica autoritária e racionalizadora do processo. O compromisso requer que todos da comunidade acadêmica o tenham para busca do aperfeiçoamento institucional. A continuação e a sistematização são os aspectos que garantem a redefinição das metas, dos objetivos, das prioridades acadêmico-científicas e sociais da instituição.

Na perspectiva do Estado, os princípios da avaliação tomaram um novo formato com a instituição do PAIUB. Ristoff (2000) descreve estes princípios como sendo: globalidade; comparabilidade; respeito à identidade institucional; não premiação ou punição; adesão voluntária; legitimidade; continuidade e que os mesmos são o cerne da proposta do PAIUB para a avaliação do ensino superior.

Dias Sobrinho e Balzan (2000), usando como base o objetivo da avaliação institucional, apresenta alguns verbetes, que para ele são importantes

quando se pensa acerca do tema. São eles: totalidade, integração, processo, pedagogia, orientação formativa, qualidade e ênfase qualitativa, flexibilidade, credibilidade, comparabilidade, institucionalidade, e permanência.

Belloni *et al.* (2000), quando apresentaram o projeto de avaliação institucional realizado na UnB, descreveram as características gerais que deveriam nortear a avaliação institucional. Para isso elegeram cinco dimensões que devem ser observadas no processo de avaliação: ensino de graduação e de pós-graduação, pesquisa, extensão, infraestrutura para o ensino da pesquisa e da extensão e administração. Foi este modelo que orientou a definição das atuais dimensões do sistema de avaliação das condições de oferta de ensino por parte das IES.

O que se pode ver no PNE (2001-2010), aprovado pela Lei nº 10172/2001 (Brasil, 2001), de modo geral, e que se aproxima do processo avaliativo do ensino superior, é que um dos objetivos dele é "a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis" (Brasil, 2001, p.4). Para isso é necessário que um sistema de avaliação seja estruturado no sentido de monitorar e nortear ações para atender a essa demanda. Nesse sentido se aproxima do que é indicado por Sguissardi (1997) quanto ao distanciamento da qualidade e a valorização dos índices quantitativos na qual a avaliação vinha sendo estruturada pelo Estado até a instituição do PAIUB.

O PNE (2001-2010) aponta como uma das questões precípuas o aumento da oferta do ensino superior, bem como dos demais níveis educacionais, através do aumento crescente de vagas (Brasil, 2001). Define ainda a necessidade do desenvolvimento do sistema de avaliação para todos os níveis educacionais, incluindo-se aí o ensino superior, e para isso se instituiu o SINAES.

O aumento de vagas é para atender a crescente demanda dos egressos do ensino médio e é uma tônica da PNE. mas esse aumento deve ser norteadado pela manutenção da qualidade, sem o efeito perverso da massificação. Afirma ainda que o iniciativa privada tem papel de destaque no logro desse objetivo, já que concentra o maior número de vagas ofertadas no ensino superior.

O PNE (2001-2010) reafirma a função do ensino superior de promover ensino, pesquisa e extensão. Neste ponto concorda com o que é apresentado por Belloni *et al.* (2000). Para manter a qualidade dessa função do ensino superior o PNE objetiva "Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica" (Brasil, 2001, p.27).

Porém, a permanente avaliação dos currículos é um destaque do PNE (2001-2010) no sentido de incentivar as transformações necessárias do ensino superior brasileiro. Formação de mão de obra, divulgação do conhecimento, produção do conhecimento, formação do cidadão e formação de professores para atuar na educação básica também ocupam posições de destaque nesse plano.

O PNE (2001-2010) institui que a partir de critérios mínimos estabelecidos pelo Governo exigirá a melhoria progressiva da infraestrutura das IES, determinando que esse fator é condição básica para o recredenciamento das IES e para a renovação do reconhecimento de cursos. Desta forma o sistema de avaliação idealizado contempla questões estruturais físicas como critério para o processo avaliativo.

Para atender ao que é posto pelo PNE (2001-2010), o SINAES foi instituído com a missão de articular a regulação e avaliação educativa na perspectiva de que a Avaliação Institucional seja parte de um conjunto de políticas públicas que visam a expansão da oferta e a democratização do acesso à Universidade (Brasil, 2004). E, concluindo os objetivos do SINAES, inclui-se "[...] o aumento da eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais" (Brasil, 2004, p.7).

O SINAES, de acordo com o que determina a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, desenvolve a avaliação do ensino superior utilizando três instrumentos: Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG);

Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes - ENADE). Atendendo assim a perspectiva de globalidade que destacam Belloni *et al.* (2000) e Dias Sobrinho e Balzan (2000).

Em linhas gerais os autores apresentados anteriormente (Belloni *et al.*, 2000; Dias Sobrinho; Balzan, 2000; Sguissardi, 1997; Ristoff, 2000; Schwartzman, 2005) concordam que a avaliação do ensino superior deve objetivar a melhoria da qualidade do ensino, e o PNE (2001-2010) aponta para essa direção. Porém, para isso o sistema de avaliação necessita se estruturar de forma a atingir todas as dimensões que a universidade apresenta, além de suas relações, que deve ser construída no diálogo de toda a comunidade acadêmica para que tenha legitimidade necessária à sua implantação e realização. Neste sentido, considerar o corpo discente não só para avaliar o corpo docente como é comum em IES privadas, mas sim utilizá-lo para efetuar uma avaliação ampla do ensino superior, fazendo parte integrante de todo o sistema (Antunes *et al.*, 2010). A avaliação não deve ser imposta, mas construída em seu cotidiano em parceria com os principais atores do processo. Deve ainda respeitar as diferenças e características próprias de cada instituição, além de levar em conta a importância de seus atores. Essa complexidade não é abordada pelo PNE (2001-2010).

Considerações Finais

O aumento de vagas no ensino superior se apresenta como eixo condutor da perspectiva apresentada pelo PNE (2001-2010). A tônica no aumento de ofertas de vagas considerada pelo PNE (2001-2010) como sendo prioritária requer um sistema de avaliação complexo que atenda a essa prerrogativa. Entretanto, o poder público não é capaz de ofertar o número de vagas suficiente para atender a demanda de egressos do ensino médio que atualmente se apresenta. Desta forma se apoia na iniciativa privada para que essa oferta seja realizada. No entanto, a lógica do mercado se impõe às questões de qualidade visto que a iniciativa privada

objetiva o lucro dentro do contexto capitalista. Isso, em certa medida, cria complexidades para o sistema avaliativo governamental, que necessita equilibrar os níveis de qualidade exigidos pelo Poder Público e as demandas de mercado com a concorrência necessária para a sobrevivência dessas empresas educacionais.

Essa complexidade reafirma a necessidade de um sistema avaliativo que permita auxiliar no processo de melhoria da qualidade do ensino superior. Esse é o foco principal da discussão dos autores apresentados no presente estudo e também do PNE (2001-2010) e do PNE (2011-2020) apresentado recentemente ainda em formato de projeto. A melhoria da qualidade do ensino superior se torna o ponto de tensão em relação ao aumento da oferta de vagas, pois a massificação das vagas tem como efeito perverso a queda da qualidade. Esta queda somente pode ser monitorada e revertida se o sistema avaliativo contemplar toda a complexidade que o ensino superior da atualidade apresenta.

Referências

- ANTUNES, M.M.; POLITO, M.D.; RESENDE, H.G. Aspectos interferentes na qualidade do curso de educação física na ótica do corpo discente. *Avaliação*, v.15, n.2, p.131-179, 2010.
- BELLONI, I. *et al.* Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N.C. (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Diário Oficial da União*, 23 nov. 1978.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (2001-2010). *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*, 5 out. 1988. n.191-A.
- BRASIL. Decreto nº 4.633, de 21 de março de 2003. *Diário Oficial da União*, 24 de mar. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. *Diário Oficial da União*, 15 abr. 2004. Seção 1, p.3-4.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. *Diário Oficial da União*, 12 jul. 2004. Seção 1, p.12.
- CARDOSO, I. A avaliação acadêmica e as fundações. *Cadernos ANDES*, n.7, p.7-35, 1989.
- CARDOSO, M.L. A avaliação da universidade: concepções e perspectivas. *Universidade e Sociedade*, v.1, n.1, p.14-24, 1991.
- DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N.C. (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARBACK NETO, G. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha: Hoper, 2007.
- MOROSINI, M.C.; LEITE, D.B.C. Avaliação institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- RISTOFF, D.I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N.C. (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SCHWARTZMAN, S. As avaliações de nova geração nas sociedades contemporâneas. In: SOUZA, A.M.E. (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SGUISSARDI, V. (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997.

Recebido em 4/4/2011 e aceito para publicação em 20/5/2011.

Novo plano nacional de educação (2011-2020) e velhos desafios para o ensino médio

New national education plan (2011-2020) and old challenges for high school education

Dirce Zan¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios que permanecem para o ensino médio brasileiro após uma década do Plano Nacional de Educação. Através de retrospectiva histórica, explicita-se a importância do movimento social na construção dos planos no país, destacando a mobilização das últimas décadas e a conquista da obrigatoriedade do nível médio de ensino enquanto etapa final da educação básica. O artigo conclui que muitas das metas para o ensino médio presentes no plano que se finda permanecem atuais e deverão ser mantidas como metas para o Plano Nacional de Educação que está em processo de construção.

Palavras-chave: Ensino médio. Movimento social. Plano Nacional de Educação.

Abstract

This article aims to reflect on the challenges that remain for High School education in Brazil after a decade of the National Education Plan. By means of a historical retrospective, the importance is explained of social movements in the construction of plans in the country, highlighting the mobilization of recent decades and the achievement of the mandatory high school level as the final stage of basic education. The article concludes that many of the goals for high school education, which are present in the Plan that is coming to its conclusion, are still valid and should be retained as goals for the next Plan, which is now being formulated.

Keywords: High school. Social movement. National Education Plan.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 prevê, no Art. 214, o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE) de duração plurianual, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus

diversos níveis, bem como a integração das ações do poder público que conduzam à:

- I) Erradicação do analfabetismo;
- II) Universalização do atendimento escolar;
- II) Melhoria da qualidade do ensino;

¹ Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Práticas Culturais na Educação. R. Bertrand Russell, s/n., Cidade Universitária Zeferino Vaz, 13083-970, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <dircezan@unicamp.br>.

IV) Formação para o trabalho;

V) Promoção humanística, científica e tecnológica do país.

No entanto, a demanda pela existência de um plano para a educação nacional data do início do século XX. Segundo Saviani (2010), a primeira experiência brasileira de Plano Nacional de Educação (PNE) se deu com a publicação do Manifesto dos Pioneiros em 1932, sendo interrompido com o golpe de 1937. Naquele momento, apontava-se para a necessidade de reconstrução da educação nacional, tendo como princípio a “racionalidade científica” como orientadora para a consolidação do sistema educacional brasileiro. Entretanto, segundo Saviani (2000, p.89), “o golpe do Estado Novo, ao instaurar um regime autoritário, absorve a idéia de plano como instrumento de modernização oriunda dos pioneiros, revestindo-a, porém do caráter de instrumento de controle político-ideológico que marca a política educacional do período”.

Décadas depois, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, foi atribuída ao Conselho Federal de Educação a tarefa de: “[...] elaboração do plano de educação referente aos fundos do ensino primário, do ensino médio e do ensino superior [...]” (Beisiegel, 1999, p.219). Esse, portanto, pode ser compreendido como o primeiro PNE brasileiro.

Segundo Beisiegel (1999), partindo de outras pesquisas realizadas no país acerca da temática, é possível afirmar que já tenha existido no Brasil, até os anos de 1990, dez planos de educação. No entanto, a ideia de um plano fixado e garantido por lei nacional apenas se consolidou com o texto constitucional de 1988.

A ampla mobilização social dos anos 1980 que reivindicava a abertura política e a retomada da democracia no país culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse movimento, constituído por diferentes setores da sociedade civil, contou também com a forte presença de instituições acadêmico-científicas do campo educacional. Foi nesse período que ocorreram as Conferências Brasileiras de Educação, que foram, nas palavras de

Aguiar (2006), “concorridos eventos” e importantes espaços para debates teóricos e políticos acerca dos rumos para o país e a educação, em especial.

Nesse contexto dos anos de 1980 foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que desde sua fundação em 1986 tem atuado no sentido de fomentar um amplo debate acerca da educação nacional (Bollmann, 2010). Em especial, o Fórum teve uma importante participação na elaboração do que ficou conhecido como o “Plano Nacional da Sociedade Civil” nos anos de 1990. Esse documento, resultado de amplo debate nacional e mobilização social, concorreu na Câmara dos Deputados com a proposta do PNE apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Para Saviani (2010), ao analisar as duas propostas, é nítida a diferença entre elas, principalmente no que se refere à concepção educacional que as orienta. Isto é, enquanto o “PNE da sociedade civil” se fundamenta numa concepção de “racionalidade social”, o documento apresentado pelo MEC aponta para um projeto educacional comprometido com a “racionalidade financeira”. Essa última reflete, de certo modo, o contexto político e econômico daquele período e a forte influência de organismos internacionais expressa através dos documentos que foram tomados como fonte inspiradora para a elaboração do PNE oficial, tais como: Conferência Internacional de Educação para Todos (Tailândia, 1990); Declaração de Nova Delhi (Índia, 1993); Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Egito, 1994); Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social (Dinamarca, 1995); Afirmação de Aman (Jordânia, 1996); 45ª Conferência Internacional da UNESCO (Suíça, 1996) e Declaração de Hamburgo (Alemanha, 1997) (Beisiegel, 1999, p.220).

Nesse momento, marcado por novas formas e espaços de organização social, ocorreram os Congressos Nacionais de Educação (CONED). Segundo Beiseigel (1999), os estudos apresentados e debatidos nos dois Congressos ocorridos em Belo Horizonte (1996, 1997) foram tomados como elementos importantes para a elaboração do anteprojeto do PNE, apresentado ao Congresso em

contraposição ao documento do MEC. O “PNE da sociedade civil”, nos dizeres do autor, é um documento de afirmação e denúncia ao mesmo tempo. “[...] Afirma-se como expressão de um projeto político emancipador comprometido com a inclusão social de todos e denuncia, por oposição, a outra proposta como expressão, monitorada pelo Banco Mundial, de um projeto político excludente, antidemocrático, tecnicista e neoliberal [...]” (Beisiegel, 1999, p.227). É, sobretudo, um documento político comprometido com a democratização e a garantia da educação enquanto direito social.

No entanto, o documento aprovado resultou, segundo Dourado (2010, p.683), da hegemonia governamental no Congresso Nacional que traduziu a lógica das políticas educacionais em curso. O Governo FHC:

[...] por meio do Ministério da Educação, efetivou políticas e lógicas de gestão, visando implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades se constituíram, hegemonicamente, pela adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e pela efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação.

Para Dourado (2010, p.684), o documento aprovado careceu de organicidade interna, “na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e, em outros casos, as metas não apresentam a devida articulação interna, especialmente no que se refere a concepções, financiamento e gestão”. O PNE aprovado sofreu ainda nove vetos presidenciais, principalmente no que se referia à gestão e ao financiamento da educação, ou seja, o documento aprovado acabou por se apresentar como uma formalidade, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento que viabilizassem a

implementação de muitas de suas metas e estratégias. Nos dizeres de Valente (2001, p.37): “FHC vetou o que faria do PNE um plano”.

Em síntese, conclui Dourado (2010, p.685), “o PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira”. Para o autor, o documento foi negligenciado tanto pelas instâncias governamentais quanto pelo movimento das entidades acadêmico-científicas, em especial, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O PNE aprovado e que vigorou até 2010 ainda carece de maiores reflexões e avaliações acerca de seu impacto no campo educacional. Esse, como outros documentos de política educacional brasileira, demanda estudos contextualizados e aprofundados acerca dos contornos políticos que o engendram (Dourado, 2010).

Próximo do término da validade do PNE 2001-2010 teve início um movimento de articulação dos setores envolvidos no embate político educacional que se expressou na Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) ocorrida em abril de 2008. Segundo documento oficial do MEC, a realização desta Conferência tinha como meta a “mobilização social em prol da educação nacional”, na qual seriam articulados diferentes setores da sociedade civil organizada, “especialmente das entidades representativas do setor educacional”². A exclusividade da conferência voltada para a educação básica provocou fortes críticas, o que gerou a aprovação, naquela mesma reunião, da realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE), que deveria ocorrer em 2010, precedida de Conferências Municipais e Estaduais que aconteceriam um ano antes. Nessa nova Conferência todos os níveis e modalidades educacionais deveriam ser tomados como temáticas privilegiadas. Caberia ao governo federal fomentar e apoiar esse movimento em todo o território nacional.

A reunião nacional da CONAE ocorreu em Brasília no mês de abril de 2010 com o seguinte tema

² Documento Referência da Conferência Nacional da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2011.

central: Construindo o Sistema Nacional Articulado (grifo meu) de Educação - o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Essa Conferência tinha como objetivo maior viabilizar um espaço social de discussão da educação brasileira, articulando diferentes agentes institucionais da sociedade civil e dos governos com vistas a contribuir para elaboração do PNE 2011-2020.

O documento referência, produzido por cerca de cinquenta entidades diferentes e que foi objeto de discussão e debate na reunião de Brasília está pautado por seis eixos: papel do estado na garantia do direito à educação de qualidade organização e regulação da educação nacional; qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; formação e valorização dos trabalhadores em educação; financiamento da educação e controle social; justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Ao mesmo tempo, o Conselho Nacional de Educação instituiu a Comissão Bicameral. Cumprindo uma de suas atribuições, ou seja, a de subsidiar a elaboração do PNE 2011-2020, essa Comissão elaborou o documento "Indicações para Subsidiar a Construção do Plano Nacional de Educação", que foi publicado em agosto de 2009. Nesse documento, destacou-se o objetivo do PNE em construção: garantir a universalização com qualidade da educação básica e a expansão e democratização com qualidade da educação superior.

Desse processo histórico, brevemente retomado aqui, chegou-se agora ao documento do PNE que está tramitando no Congresso Nacional. Segundo introdução do referido documento, este foi um texto construído a partir da I Conferência Nacional de Educação e apresenta proposições concretas para a efetiva universalização da educação básica com ampliação da jornada escolar e da educação superior, possibilitando o acesso de crianças, adolescentes e jovens ao conhecimento, à ciência e à arte. Este é o documento que demandará ampla organização social e suscitará intenso e empolgante debate ao longo de todo o ano de 2011 até a aprovação da sua versão final.

A seguir dá-se foco, em especial, ao ensino médio e sua abordagem no PNE que se findou e na proposta do novo Plano (2011-2020) (Brasil, 2009).

O caso do ensino médio

A indefinição acerca da identidade do ensino médio no Brasil é uma questão que data de sua origem. Durante décadas as orientações políticas para esse nível de ensino vivem um movimento pendular acerca de sua finalidade, ora enquanto ensino propedêutico, visando formação geral, ora como formação específica e profissional dos jovens estudantes. A origem do ensino médio na rede pública brasileira se deu inicialmente pela necessidade de formação profissional dos filhos de trabalhadores. Segundo Kuenzer (2000), ao retomar parte da história desse nível de ensino, é possível afirmar que "[...] a iniciativa estatal primeiro criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio [...]".

Nesse movimento de idas e vindas merece destaque a história recente de tentativa de profissionalização universal e compulsória desse nível de ensino. Essa foi uma política adotada a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71. Naquele contexto histórico o país atravessava um momento de promessa de desenvolvimento industrial e demandava, portanto, a formação de mão de obra que fosse condizente com as novas necessidades econômicas. Além disso, o movimento estudantil em todo o país que reivindicava a democratização do ensino superior brasileiro apresentava-se como uma ameaça à ordem social em tempos de ditadura militar. Nesse sentido, acreditavam os militares que a oferta de cursos profissionalizantes no nível médio, viabilizando a profissionalização de milhares de jovens, conteria a busca pela universidade e, dessa forma, acalmaria os estudantes.

No entanto, esse não foi o desfecho ocorrido. Grande parte daqueles jovens provenientes dos setores médios da sociedade nacional não se contentava com a formação profissional, mas

demandava a possível ascensão social a partir da conquista do diploma universitário. Diante deste quadro, em 1982, a legislação tornou facultativa a profissionalização no então denominado 2º grau. A essa altura, por volta dos anos de 1980 contava-se, em todo o território nacional, com baixos índices de matrícula entre jovens com idade para cursar o 2º grau. No caso do estado de São Paulo, por exemplo, 65% dos jovens entre 15 e 18 anos estavam fora da escola nesse nível de ensino.

Como resposta a diferentes demandas sociais e econômicas, a Constituição Federal de 1988 aprovou a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (Art. 208 - inciso II). Esse movimento de expansão do ensino médio, de certo modo, respondeu a demandas de movimentos sociais organizados por ampliação dos níveis de escolaridade e, ao mesmo tempo, a orientações de intelectuais e organismos internacionais acerca da necessária ampliação dos níveis de formação do trabalhador num novo contexto que se desenhava. Segundo Carnoy (2002), por exemplo, a mundialização da economia que se iniciou nos anos de 1990 exerceu um profundo impacto na organização do trabalho e na profissionalização dos trabalhadores. Na busca de se tornarem competitivas, as economias nacionais passaram a concentrar esforços em se adequarem às novas exigências de um mercado globalizado. Nesse sentido, a educação passou a ser considerada como fundamental ao proporcionar uma formação mais “flexível” e tecnologicizada dos trabalhadores. Para Carnoy (2002, p.25), a mundialização foi traduzida no campo educacional por uma pressão para se elevar o nível de instrução da população economicamente ativa e promover o retorno dos adultos à escola, para adquirirem novas competências. “[...] Um sistema educacional bem estruturado e trabalhadores mais qualificados - diz o autor -, podem contribuir para atrair capitais de financiamento globalizados que desempenham um papel cada vez mais importante na economia mundial [...]”.

No item do diagnóstico do ensino médio apresentado no PNE 2001-2010, é explicitada a compreensão de que esse nível de ensino teria um importante papel a desempenhar no processo de modernização do Brasil. Segundo o texto da lei 10.172 de janeiro de 2001, “[...] a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional” (Brasil, 2001).

Desse contexto econômico e social resultou a expansão do ensino médio explicitada na LDB 9394/96 que o define como obrigatório e etapa final da educação básica. Após a aprovação da LDB em 1996, foi sancionado o Decreto nº 2.208, em abril de 1997 (Brasil, 1997), que, ao regulamentar o parágrafo segundo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB 9394/96, reafirmou a especificidade da educação profissional. O decreto prevê a oferta dessa formação em articulação com a educação básica. Dessa forma, o ensino técnico passou a ser destinado a habilitar profissionalmente os alunos matriculados ou egressos do ensino médio. No 5º artigo do Decreto nº 2.208 é determinada a separação entre ensino médio e ensino técnico: “*A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este*”. Através desse Decreto, foram criados mecanismos de certificação dessa formação profissional muito mais orientados pelos interesses empresariais e pela lógica privatista da educação do que como uma ação do Estado nacional, que considerasse também a demanda da classe trabalhadora (Moraes & Lopes Neto, 2005). Esse Decreto foi revogado pelo de número 5.154 de 23 de julho de 2004 sem que, no entanto, apontasse para uma profunda mudança na orientação das políticas educacionais no que se refere a essa modalidade de ensino³.

Segundo o PNE 2001-2010, o reduzido acesso da população brasileira ao ensino médio até os anos de 1990, “[...] muito menor que nos demais países latino-americanos em desenvolvimento [...]”

³ O Decreto 5154 viabilizou a oferta de formação para o trabalho de forma concomitante ou sequencial ao Ensino Médio e ratificou a possibilidade de rearticulação desse nível de ensino com a formação para o trabalho. Diferentes pesquisadores têm se debruçado acerca dessa temática, em especial Ciavatta *et al.* (2005).

apresentava-se como um grande desafio para o país. Com relação a matrícula nesse nível de ensino no final dos anos de 1990 - apenas 30,8% da população entre 15 a 17 anos - a predominância era da matrícula no período noturno, ou seja, do total de matriculados em 1998 (6 968 531), 3 817 688 estudavam a noite.

Chama a atenção, desde esse período, a contradição entre índices baixos de matrícula e altos de fracasso escolar. Esse é um quadro que certamente resulta de diferentes fatores. No entanto, é possível também considerarmos que a indefinição acerca do rumo a ser dado para o ensino médio pode contribuir para esse quadro desalentador.

A garantia da educação de 4 a 17 anos é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica que constam no Parecer CNE/CEB 07/2010. Faz-se necessário destacar os avanços da democratização do acesso ao ensino médio trazidos pelas últimas ações do Estado, expressas em leis e diretrizes recentemente aprovadas. Ao mesmo tempo, ao vislumbrar o que se apresenta como proposta para esse nível de ensino no PNE em tramitação é possível constatar, como diz Kuenzer (2010), a permanência de problemas que ainda precisam ser superados e que têm sido destacados desde a década de 1980.

Essas iniciativas governamentais recentes, principalmente no que se refere à expansão de vagas no nível médio passou-se de 4,1 milhão de matrículas no Ensino Médio em 1992 para mais de 8 milhões em 2008 (Oliveira, 2009), se chocam com um contexto de aumento da evasão entre os matriculados. Somente 50% (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios de 2006) dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estão frequentando o ensino médio. Há uma disparidade na comparação entre os dados de alunos matriculados nesse nível de ensino por regiões brasileiras, por local de moradia, ou seja, zona rural ou urbana, e pela condição étnica dos estudantes. Pode-se, portanto, afirmar que a oferta do Ensino Médio no Brasil é majoritariamente pública, urbana e para os brancos. Um dos graves problemas do ensino médio está na distorção idade-série que atinge, segundo Kuenzer (2010, p.863), cerca de 50% das

matrículas. Para a autora, houve aumento nas taxas de repetência, de evasão e do tempo médio de conclusão do Ensino Médio entre os anos 2000 e 2005, ou seja:

[...] mesmo descontinuados e sem a necessária sistematização para conferir transparência e permitir análise qualificada, [os dados] permitem inferir que, quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso, não houve mudanças significativas, mostrando que, para o ensino médio, o PNE 2000-2010 não aconteceu.

A afirmação de Kuenzer (2010) é confirmada ao analisar-se o atual quadro do Ensino Médio em contraposição às metas estipuladas no PNE que se finda: melhoramento do aproveitamento dos alunos de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Saeb e ENEM; redução em 5% ao ano dos índices de repetência e evasão; elaboração, no prazo de um ano, de padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino médio compatíveis com as realidades regionais; adotar medidas para a universalização progressiva das redes de comunicação e para melhoria do ensino e da aprendizagem e revisar a organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, visando adequá-lo, sem prejuízo da qualidade do ensino, às necessidades do aluno-trabalhador. Essas são metas que serão herdadas pelo próximo PNE, uma vez que ficaram longe de ser atingidas na primeira década desse século.

Desafios para o ensino médio e o novo PNE

Um dos problemas históricos do ensino médio permanece, ou seja, a superação da dualidade entre escola voltada para os mais pobres e a formação dos estudantes da burguesia nacional. Como bem nos lembra Kuenzer (2010, p.862), a superação dessa dualidade que é estrutural não se dá por meio da ação pedagógica, uma vez que ela é "[...] socialmente

determinada pela contradição entre capital e trabalho [...]”. No entanto, embora a dualidade educacional se institua decorrente da natureza do capitalismo, são possíveis “[...] mudanças na forma de objetivação desta categoria, em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir do novo regime de produção flexível, que impactam significativamente a concepção do ensino médio para os jovens trabalhadores.

Universalizar o atendimento público, gratuito, obrigatório e de qualidade do Ensino Médio é uma das metas necessárias e urgentes na atual conjuntura. No PNE 2011-2020 está previsto o aumento da taxa líquida de matrícula até 85% na faixa etária dos 15 aos 17 anos. No entanto, a limitação da idade de 17 anos poderá significar a exclusão do direito à educação de uma enorme população, uma vez que cerca de 135 milhões de brasileiros estão fora dessa faixa etária e destes, 80 milhões não concluíram a educação básica. Portanto, faz-se necessário assegurar o direito a todo cidadão brasileiro, independente de faixa etária, de conclusão dessa última etapa da Educação Básica.

Além disso, são necessárias ações que visem romper com o dualismo entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Uma das possibilidades rumo a essa meta, é a de garantir a implementação do “Ensino Médio Integrado”. Essa é uma proposta de formação pautada pela concepção de homem enquanto sujeito social. Para tanto, faz-se necessário garantir a articulação entre conhecimentos, cultura, ciência e trabalho, isto é, na perspectiva da politecnia. Essa articulação, afirma Kuenzer (2010, p.865), possibilita assegurar melhor qualidade do nível médio de ensino, especialmente para os que vivem do trabalho. “[...] Assim, desde que observadas as finalidades da educação básica, a integração entre educação geral e profissional pode ser tratada como uma modalidade do ensino médio, a atender as especificidades dos jovens que já trabalham.” No entanto, alerta a autora, não basta a oferta do ensino médio integrado, mas faz-se urgente redefinir as propostas pedagógicas

[...] superando a mera justaposição dos componentes geral e específico dos currículos,

sem cair no engodo de projetos com reduzida sistematização do conhecimento e a negar a necessidade de formação teórica para os trabalhadores, mediante uma rigorosa articulação entre teoria e prática, a partir da prática social e dos processos de trabalho [...] (Kuenzer, 2010, p.868).

Faz-se necessário investir, a partir do PNE, em um rigoroso trabalho de construção de uma proposta curricular para essa nova concepção de Ensino Médio Integrado.

Passados dez anos do PNE, que apontava como uma de suas metas a implantação e consolidação da concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional da Educação, a população ainda está distante de promover uma mudança significativa e de qualidade no currículo desse nível de ensino. Naquele momento, ressaltava-se a importância de garantir o princípio da interdisciplinaridade e a organização das disciplinas por áreas do conhecimento como elementos constitutivos do “novo” currículo.

Tomando o atual quadro do ensino médio nacional, é notável a necessidade de definição de estratégias eficazes que visem extinguir o grave problema da defasagem idade-série. Para tanto, faz-se necessário garantir a melhoria da qualidade desse nível de ensino, principalmente nos cursos oferecidos no período noturno, no qual se concentram o maior número de matrículas no país.

Nesse sentido, pesquisas têm apontado para a necessidade de se reconhecer e incorporar, no currículo escolar, práticas culturais e sociais dos estudantes e da comunidade local. Diferentes autores (Abramo, 1997; Carrano, 2000; Dayrell, 2003) apontam para a necessidade de reconhecermos os jovens enquanto sujeitos socialmente constituídos, demandando, assim, a compreensão da diversidade de sujeitos que constituem a categoria juventude. Refutam uma posição comumente adotada pela escola na qual se toma os jovens numa perspectiva abstrata e descontextualizada das diferenças culturais e sociais.

Para avançarmos nesse sentido, são necessárias ações conjuntas do Estado. Muitos dos problemas enfrentados pelos estudantes na garantia de sua permanência e sucesso no ensino médio ultrapassam as possibilidades de ação da escola e do corpo docente. Alguns desses desafios estão no âmbito da sobrevivência e necessidade do trabalho. São, portanto, fundamentais ações conjuntas de políticas sociais no sentido de garantir a permanência e as condições concretas de participação desses jovens, oriundos das classes trabalhadoras, no cotidiano escolar.

Faz-se também fundamental a garantia de recursos destinados a toda a educação pública brasileira e, em especial, ao ensino médio como garantia de concretização de metas estabelecidas pelo PNE. Em estudo apresentado por Oliveira (2009), nota-se o baixo investimento nas políticas sociais brasileiras, especialmente no que se refere à educação. Ensino de qualidade pressupõe investimento, ou seja, “uma escola de qualidade demanda investimentos suficientes para o pagamento de bons salários aos profissionais da Educação; à manutenção de bibliotecas, laboratórios, áreas de esportes; atividades culturais das mais diversas; e tudo mais que é demandado num processo educativo orientado à formação do ser humano na sua integralidade (Oliveira, 2009, p.62).

Para tanto, como foi lembrado no III Seminário de Educação Brasileira ocorrido em Campinas em fevereiro de 2011, torna-se imprescindível a rearticulação do movimento social que fomente e atue de forma vigilante e propositiva na tramitação do PNE.

Referências

- ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.5/6, p.25-36, 1997.
- AGUIAR, M.A. Discurso na posse da nova diretoria. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, p.186-190, 2006.
- BEISIEGEL, C.R. O plano nacional de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.106, p.217-231, 1999.
- BOLLMANN, M.G.N. Revendo o plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação & Sociedade*, v.31, n.112, p.617-676, 2010.
- BRASIL. Decreto Federal 2.208, de 17 de abril de 1997. *Diário Oficial da União*, 18 abr. 1997. Seção 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Indicações para subsidiar a construção do plano nacional de educação 2011-2020*. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10172, 9 de janeiro de 2001. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. p.1.
- CARNOY, M. *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: Unesco, 2002.
- CARRANO, P.C. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento*, n.1, p.11-27, 2000.
- CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p.40-52, 2003.
- DOURADO, L.F. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Revista Educação & Sociedade*, v.31, n.112, p.677-705, 2010.
- KUENZER, A. (Org.) *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, A. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, v.31, n.112, p.851-873, 2010.
- MORAES, C.S.V.; LOPES NETO, S. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Educação & Sociedade*, v.26, n.93, p.1435-1469, 2005.
- OLIVEIRA, R. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. *Educação e Pesquisa*, v.35, n.1, p.51-66, 2009.
- SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, D. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.44, p.380-393, 2010.
- VALENTE, I. *Plano nacional de educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Recebido em 6/4/2011 e aceito para publicação em 6/5/2011.

As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola¹

The experiences of success in learning and its relationship to staying on at school

Elvira Cristina Martins Tassoni²

Resumo

Este artigo tem por objetivo evidenciar que as experiências de sucesso vividas nas situações de aprendizagem em sala de aula podem contribuir para a permanência dos alunos na escola. Tem como referência o eixo III do documento da Conferência Nacional de Educação, que aborda a questão da democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. O artigo trata da articulação e interdependência entre estes três aspectos, aprofundando a discussão sobre o sucesso escolar. Analisa-o sob a ótica da valorização da escola e da qualidade do ensino, possibilitando aprendizagem efetiva a fim de viabilizar a inserção do aluno no processo educativo. Apresenta alguns dados de pesquisa demonstrando que as situações de sucesso escolar promovem a aproximação do aluno com o objeto de conhecimento. A percepção dos alunos de que estão aprendendo aumenta o envolvimento e produz motivação. Acesso, permanência e sucesso escolar são aspectos fundamentais para a efetivação de direitos sociais, que se cumprem não apenas pelo fato de estar na escola, mas de apropriar-se dos conhecimentos socialmente valorizados, a fim de compreender e poder atuar no mundo. Nesse processo, o sucesso escolar vai além do bom desempenho do aluno, mas se refere à garantia do direito à educação.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Plano Nacional de Educação. Sucesso e fracasso escolar.

Abstract

This article aims to demonstrate that successes achieved in learning situations in the classroom can contribute to the students staying on at school. Its reference is axis III of the National Conference on Education document which addresses the issue of democratization of access, retention and academic success. The article deals with the relationship and interdependence between these three aspects, furthering the discussion on success in school. It analyzes it from the perspective of the recognition of the school and the quality of education, enabling effective learning in order to facilitate the inclusion of the student in the education process. It presents some survey data showing that cases of academic success further the approximation of the student with the object, knowledge. The perception of students that they are learning, increases involvement and produces motivation. Access, retention and educational achievement are crucial for

¹ Artigo elaborado a partir da tese de E.C.M. TASSONI, intitulada "A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização". Universidade Estadual de Campinas, 2008.

² Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, 13086-265, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <cristinatassoni@gmail.com>.

the realization of social rights, which are fulfilled not only by the fact of being in school, but also by appropriating socially valued knowledge, in order to understand and to be able to get on in the world. In this process, academic success goes beyond good student performance, it is about guaranteeing the right to education.

Keywords: *Teaching and learning. National Education Plan. School success and failure.*

Introdução

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) se configurou num amplo espaço de discussão sobre os rumos da educação brasileira. Foi precedida por conferências, inicialmente de âmbito municipal e depois estadual, com o objetivo de tematizar a educação escolar em seus diversos níveis - da educação infantil à pós-graduação. Essa ampla discussão gerou um documento final da CONAE, que teve por tema: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.

Esse documento final foi organizado em seis eixos, que exploram aspectos fundamentais para o desenvolvimento da educação no Brasil. O eixo III aborda a *democratização do acesso, permanência e sucesso escolar* e, neste artigo, servirá de pano de fundo para a discussão central que envolve a relação entre permanência e sucesso escolar.

O objetivo é evidenciar que as experiências de sucesso vividas nas situações de aprendizagem em sala de aula podem contribuir para a permanência dos alunos na escola.

Portanto, o artigo abordará aspectos gerais relacionados à democratização de acesso e explorará, mais detidamente, a relação entre permanência e sucesso escolar sob o foco específico da qualidade da aprendizagem como resultado de um trabalho pedagógico também de qualidade.

Para a discussão entre permanência e sucesso escolar, a autora faz um recorte da sua pesquisa de doutorado, trazendo alguns dados e resultados.

O acesso e a importância da escola

Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar são três aspectos interdependentes,

que se relacionam de maneira intrínseca e que são fundamentais para a consolidação do estado democrático de direito, tratando a escola como um direito fundamental de todo cidadão. A escola é uma instituição que se tornou imprescindível para a inserção das pessoas na sociedade em que vivem. Fundamental para a inserção das pessoas na lógica de funcionamento desta sociedade e do sistema produtivo. Mesmo com baixa qualidade, com padrões de qualidade diferentes em função de fatores econômicos e políticos conforme a classe social, a escola é instituição central na vida dos indivíduos.

Vigotski, no início do século XX, ressaltava os impactos da educação escolar nas formas qualitativamente diferentes de estabelecer relações entre diversos elementos simbólicos, por exemplo. Nos experimentos do autor e de seus seguidores (Vigotski *et al.*, 1988), a qualidade das respostas e a eficiência no desempenho eram superiores nos sujeitos escolarizados.

A escola tornou-se instituição fundamental em razão da própria forma de organização e funcionamento da sociedade.

Britto (2007) traz contribuições que destacam alguns aspectos fundamentais de mudança social. O desenvolvimento econômico leva a novos modos de produção - ações mecânicas e repetitivas dão lugar a processos mais complexos de produção, as informações que circulam ganham mais importância, a necessidade de se operar com material escrito diverso e também as necessidades de tomada de decisões constantes - exigem processos formais, organizados e sistematizados de ensino.

Da mesma forma, o desenvolvimento tecnológico exige novas capacidades dos indivíduos. Tal desenvolvimento, por exemplo, faz crescer de maneira intensa a circulação de materiais escritos, como panfletos, folhetos, revistas, catálogos, entre outros.

O acelerado processo de urbanização leva à constituição de um modelo social que estabelece novas maneiras de agir, pensar e sentir, exigindo sujeitos mais produtivos, capazes de seguir instruções, de atuar na sociedade, movimentando-se, consumindo, respeitando e assumindo valores. Sujeitos com condição de participação no mercado de trabalho. Isso exige escolarização, que por sua vez não garante o emprego, mas, certamente, a sua falta é impedimento para o trabalho (Britto, 2007).

A atual população viveu, especialmente no século XX, momentos muito significativos de democratização do acesso à escola. Hoje existe uma educação mais democrática no que se refere ao acesso. Embora, em se tratando do país como um todo, há ainda metas importantes a serem alcançadas, especialmente no que concerne à ampliação de acesso às crianças e adolescentes de 4 a 17 anos e à universalização de acesso para as crianças de 0 a 3 anos, atendendo à grande demanda de vagas nas creches.

Mas, hoje, há muitos desafios que se impõem em todo território nacional no que se refere à qualidade. O documento da CONAE (Construindo..., 2010) destaca a relação - acesso e qualidade e reafirma o direito de todo cidadão a uma educação de qualidade.

Desafios em relação à qualidade

Todos sabem que a questão da qualidade passa pela ampliação de verbas e pela valorização profissional, no que se refere ao salário e à formação; passa pela implantação da gestão democrática na escola; pelo aprimoramento das políticas de avaliação, etc. Certamente, essas questões no sentido macro das políticas educacionais são fundamentais e têm reflexos muito intensos na qualidade do ensino ministrado na escola. Todos os esforços para a melhoria da qualidade visam à valorização da escola e do trabalho que nela se realiza.

Deslocando as discussões do âmbito macro para o micro, mais especificamente o da sala de aula,

destacam-se agora a qualidade do trabalho pedagógico e as relações entre ensino e aprendizagem.

Assumir que a aprendizagem é um processo social significa considerar o papel fundamental do professor, a sua intervenção tanto informando, como buscando possibilidades para a produção de significados por parte dos alunos. Planejar, organizar o ensino, contextualizá-lo, avaliar constantemente as intervenções feitas, promovendo mediações intensas pode contribuir para que os alunos vivenciem boas experiências escolares, possibilitando uma aprendizagem efetiva.

Vigotski (1991) enfatiza grandemente o papel fundamental das relações sociais. Ao elaborar os conceitos de *mediação* e *internalização*, defende que é por meio da interação com outros que os sujeitos incorporam os instrumentos culturais. Segundo Klein (1996, p.94), o objeto de conhecimento não existe fora das relações humanas: “De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal”. Na verdade, “sua existência enquanto objeto social decorre de seu uso social, ou seja, de sua inserção real, efetiva, no conjunto de relações humanas - que supõe, portanto, outros sujeitos” (Klein, 1996, p.95). Desta forma, o papel do outro na construção e apropriação do conhecimento é central.

Smolka e Góes (1995, p.9), ao se referirem à ideia de mediação, representam-na como uma relação “sujeito-sujeito-objeto”. “Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro”.

Pino (1997, p.6), ao discorrer sobre os processos cognitivos, defende que o conhecer humano é uma atividade que pressupõe uma relação que “envolve três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento”. Afirma que:

Embora a atividade de conhecer pressuponha a existência no sujeito de determinadas

propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para pensar que o ato de conhecer não é obra exclusiva nem do sujeito, nem do objeto, nem mesmo da sua interação [direta], mas da ação do elemento mediador, sem o qual não existe nem sujeito nem objeto de conhecimento (Pino, 1997, p.12).

Portanto, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, por meio da mediação feita pelo "outro", que se dá a apropriação dos objetos culturais.

Refletindo sobre as experiências vividas na escola, de maneira especial em sala de aula, elas ocorrem, inicialmente, entre alunos e professores, no plano externo (interpessoal). Por meio da mediação, tais experiências vão se internalizando, passando para um plano interno (intrapessoal), ganham autonomia e começam a fazer parte da história individual.

Torna-se central o papel do professor e a mediação pedagógica no processo de aprendizagem dos alunos. A qualidade da mediação possibilita a vivência de experiências de sucesso, que levam à aprendizagem efetiva.

A seguir um breve recorte que discute os efeitos das experiências de sucesso na aprendizagem.

A pesquisa e a relação entre permanência e sucesso escolar

A pesquisa contribuiu para a discussão sobre a qualidade da mediação pedagógica, identificando as influências afetivas nos processos cognitivos. Parte dos dados coletados aponta que as situações de efetiva aprendizagem geram sucesso e marcam a relação dos alunos com o conhecimento, com o professor e, conseqüentemente, com a escola.

A coleta de dados baseou-se em observações realizadas em sala de aula, envolvendo 8 professores

e 51 alunos numa escola da cidade de Campinas (São Paulo/Brasil). Optou-se por selecionar alunos nos últimos anos de cada nível de ensino, a saber: 11 alunos cursando o Infantil 4 (tinham 6 anos em média); 18 alunos cursando o 2º ano do ciclo II (tinham 10 anos em média); 11 alunos cursando o 2º ano do ciclo IV (tinham 14 anos em média) e 11 alunos cursando o 3º ano do ensino médio (tinham 17 anos em média)³.

O procedimento de coleta de dados denomina-se *autoscopia*. Consiste na realização de videograções dos sujeitos envolvidos e, posteriormente, os mesmos são submetidos à observação do material filmado. Registrou-se, através da câmera de vídeo, a dinâmica interativa da sala de aula e, após uma etapa inicial de seleção das imagens e identificação dos sujeitos, estes foram convidados a assistir o material filmado e incentivados a fazer comentários a respeito do que viam. Os relatos obtidos foram gravados em áudio.

Os dados selecionados demonstraram como as experiências vividas em sala de aula podem promover a aprendizagem e envolver cada vez mais os alunos:

Eu gostei desse trabalho, porque é legal. E eu gostei porque a professora, né, ajuda a gente, aí a gente aprende como é que a gente vai fazer. Então eu gosto de aprender, aí eu gosto de trabalhar (sujeito 9, cursando o Infantil 4).

Destacou-se que o fato de sentir que está compreendendo bem os conceitos e noções envolvidas naquela situação de sala de aula possibilitou que realizasse as atividades propostas com interesse e satisfação. O relato sugere que se o aluno aprende, ele gosta da atividade.

Em outro comentário observou-se que as práticas pedagógicas que promovem uma compreensão efetiva dos conceitos e noções trabalhadas

³ Na época da coleta de dados o ensino fundamental tinha ainda a duração de 8 anos. Assim, a instituição campo tinha a seguinte organização: a série denominada Infantil 4 correspondia ao pré-primário e atendia os alunos com 6 anos completos ou a completar durante o 1º semestre; o ensino fundamental era organizado por 4 ciclos de 2 anos cada um; o ensino médio tinha a mesma organização que atualmente.

despertam, no aluno, interesse e satisfação na realização das atividades. Isso repercute na relação entre sujeitos e objetos de conhecimento:

Esse ano eu melhorei bastante por causa da ajuda dela [professora]. Eu entendo mais. Eu melhorei na produção de texto, que agora estou fazendo mais de uma página, antes eu fazia só umas cinco linhas. Aí ela falou que 10 linhas já estava bom. E agora eu faço mais. Faço umas trinta linhas. Eu errava muito ortografia e melhorei bastante. Meus textos ficavam muito curtos, porque eu não conseguia desenvolver. Eu pensava ah, já fiz isso está bom. Só que aí ela [professora] me ensinou a desenvolver mais o texto. Ter mais vontade de fazer as coisas (sujeito 7, cursando o 2º ano do ciclo II do ensino fundamental - 4ª série).

Outros dois relatos evidenciam, mais uma vez, o compreender e o gostar de fazer, destacando relação entre o aprender de fato, o saber fazer e o gostar:

Dependendo do assunto eu gosto. Quando você está entendendo [...], pelo menos comigo é assim. Quando eu estou entendendo eu gosto de qualquer coisa, não importa, eu entendo [...] Pra mim eu gosto. Mas se eu não entendo eu vou odiar (sujeito 2, cursando o 2º ano do ciclo IV do ensino fundamental - 8ª série).

[Sobre a aula expositiva] isso faz a gente aprender melhor porque é um conteúdo que eu aprendi ou alguma coisa que eu assimilei e isso é bom, faz a gente se sentir bem (sujeito 9, cursando o 3º ano do ensino médio).

Observa-se nos relatos orais dos alunos uma relação explícita entre entender e gostar; gostar de aprender e trabalhar; melhorar a produção de texto e ter mais vontade de fazer; aprender e se sentir bem. Quanto mais as experiências mostram que os alunos

estão avançando no processo de apropriação do conhecimento socialmente produzido, mais eles se envolvem nesse processo; mais se envolvem no próprio processo de aprendizagem.

A percepção dos alunos de que estão entendendo e, conseqüentemente, estão melhorando, produz a aprendizagem e, assim, promove a motivação. Compreender e envolver-se são aspectos complementares e inter-relacionados. A qualidade da mediação que se estabelece na interação com o professor articula o aprender e o gostar, o que significa inserir-se no funcionamento da sala de aula, sentindo-se parte desta dinâmica e entendendo o que ali acontece, aprendendo efetivamente.

Ao abordar a relação entre permanência e sucesso escolar não se pretende limitá-los ao desempenho do aluno e muito menos a uma visão de que esse desempenho é exclusivamente responsabilidade dele. Manter-se na escola tem uma relação direta com vivenciar situações de sucesso. Planejar situações que promovam sucesso gera motivação, ampliando e desenvolvendo capacidades e potencialidades (Merani, 1969).

Vigotski questiona a visão de que as crianças precisam ser motivadas para que aprendam. Na verdade, formula uma ideia oposta a essa - "as crianças precisam aprender para serem motivadas" (Newman & Holzman, 2002, p.77). Segundo o autor, "o desenvolvimento cognitivo é tão motivacional quanto intelectual" (Newman; Holsman, 2002, p.98). A motivação, nesta situação, relaciona-se a interesses e necessidades que têm origem no âmbito coletivo e são interiorizados pelo sujeito envolvido. Ao promover maior compreensão e, conseqüentemente, aprendizagem e desenvolvimento, cria-se maior afinidade com o objeto de conhecimento.

Ao elaborar o conceito de "zona de desenvolvimento proximal"⁴, Vigotski (1991) traz contribuições para a busca de ações pedagógicas

⁴ Zona de desenvolvimento proximal: é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 1991, p.97).

que têm como objetivo o sucesso do aluno diante de sua própria aprendizagem. As práticas pedagógicas que valorizam a forma como as atividades são propostas, como as instruções são apresentadas, como as explicações são organizadas e, ainda, que recursos pedagógicos podem ser mais eficientes, contribuem para consolidação de experiências de sucesso por parte dos alunos.

Atuar na *zona de desenvolvimento proximal* significa promover relações entre o novo conteúdo, o cotidiano e os conteúdos anteriores, a partir da história prévia dos conhecimentos do aluno - desenvolvimento real. Tais relações que se estabelecem na troca com o professor (sujeito mais experiente da relação) promovem a construção de novas ideias, novos conceitos. Para Vigotski, a experiência social promove mudanças significativas nas operações internas da criança, possibilitando o seu avanço cognitivo. A experiência com outros colegas, além do professor, contribui e ajuda os alunos a entenderem melhor o novo:

Eu acho bom o trabalho em grupo. Ela põe os que têm mais facilidade com os que não têm muita facilidade. Porque quando você resolve, um explica pro outro (sujeito 6, cursando o 2º ano do ciclo IV do ensino fundamental - 8ª série).

Também assim, quando está em grupo, sempre um ajuda o outro nas dúvidas, mas quando tem uma dúvida que ninguém sabe, que ninguém entendeu muito bem daí ela vai lá e ajuda a gente (sujeito 1, cursando o 2º ano do ciclo IV do ensino fundamental - 8ª série).

Quando os alunos percebem que estão aprendendo, identificam, simultaneamente, que estão evoluindo. Isso significa que estão sendo respeitados em seus direitos: direito de aprender, direito de compreender, direito de participar socialmente do mundo em que vivem.

Vivenciar experiências de sucesso significa aprender efetivamente, refere-se a dar significado para o conhecimento produzido na escola, refere-se a

legitimar o papel da escola, que é trabalhar com os conhecimentos socialmente produzidos e valorizados.

Vivenciar situações de sucesso significa ainda contemplar as expectativas de alunos e pais, que reconhecem a importância da escola na vida das pessoas. Por outro lado, as situações de insucesso geram o fracasso, fenômeno bastante conhecido.

Patto (1990), em sua obra clássica "*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*", faz uma ampla discussão sobre o fenômeno multifacetado do fracasso escolar. Destaca que a compreensão de tal fenômeno passa pelo entendimento da escola e do seu dia a dia. Discute que nas interações sociais valores são construídos, normas e regras são elaboradas, significados e sentidos são produzidos e podem ser compartilhados ou rejeitados em função das expectativas existentes num dado contexto sociocultural. Nesse processo, o indivíduo entra em contato com a opinião e reação do outro e constrói suas próprias concepções. Portanto, essas concepções são apropriações de conhecimento, impressões originadas no dia a dia por meio das interações sociais.

A escola é um ambiente rico e diversificado, de intensa interação social, que implica não só na convivência entre contemporâneos como também com o professor. Nestas interações, concepções a respeito da própria imagem vão se constituindo. Concepções a respeito da própria capacidade, do conhecimento, da escola, das possibilidades de estar ou não nesta.

Um dos aspectos mais devastadores relacionado às situações de fracasso retratadas nas reprovações sucessivas, no desinteresse dos alunos, nas dificuldades que enfrentam sem sucesso, sem perspectiva de mudança e de superação, refere-se à modificação das expectativas das famílias, gerando a aceitação, assumindo a incapacidade.

As famílias incorporam a culpa, assumem o fatalismo das condições de pobreza em que vivem e não se acham em condições de participar do fenômeno educativo que acontece na escola.

A qualidade da mediação relaciona-se com a qualidade da formação, com a valorização profissional, com as condições de trabalho e com a valorização da escola. Todos esses aspectos estão contemplados no documento final da CONAE e deverão constar no novo Plano Nacional de Educação.

As condições do ensino e as experiências de sucesso

As condições de ensino pensadas e planejadas intencionalmente podem contribuir para a vivência de experiências escolares de sucesso que geram aprendizagem e confiança, promovem a inserção dos alunos no processo educativo, afetam a autoimagem dos mesmos, etc. Essas experiências de sucesso têm uma parcela de influência no acesso aos saberes escolares, que são os saberes científicos acumulados historicamente pela humanidade, e no acesso a formas de compreensão do funcionamento da sociedade. Isso tudo tem impactos na permanência do aluno na escola.

Leite e Tassoni (2002) apontam cinco decisões importantes que cabem ao professor e que influem diretamente nas situações para o sucesso escolar. A primeira delas refere-se à escolha dos objetivos. Destacam que estes refletem valores, crenças e concepções do professor e da escola. Objetivos e conteúdos relevantes promovem uma formação efetiva para a cidadania, que é fundamental para a inserção das pessoas na lógica de funcionamento da sociedade e do sistema produtivo.

Outra decisão é partir dos conhecimentos que os alunos já possuem. Relacionar o que os alunos já aprenderam com o que é novo aumenta as possibilidades de se ter uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso.

A maneira de organizar os conteúdos é a terceira decisão. O planejamento de sequências, etapas preparadas de maneira lógica vão aumentar as chances de aprendizagem efetiva.

A quarta decisão refere-se à escolha dos procedimentos e atividades de ensino. Trata-se da

adequação das atividades escolhidas, do material em função dos objetivos que se tem. Refere-se à clareza das instruções, das informações, à eficiência, à qualidade das intervenções, ao retorno dado pelo professor.

A última decisão é a forma de avaliar. A coerência e transparência na avaliação são fundamentais. Avaliar o que ensinou e ensinar para que aprendam e possam ser avaliados. A avaliação da aprendizagem pode se tornar extremamente aversiva, quando ela se volta contra o aluno. Se o aluno for bem, o professor ensinou bem; se for mal, o aluno não estudou. Ensino e aprendizagem não podem ser analisados separadamente.

Essas são ações possíveis, que passam pelo trabalho coletivo na escola, pela discussão coletiva a respeito dos princípios que devem nortear o trabalho pedagógico. É importante assumir diretrizes teórico-pedagógicas comuns por meio de condições concretas de exercício da reflexão e da troca entre professores. Isso necessariamente implica num processo de democratização interna da escola.

Assim, elaborar projetos pedagógicos articulados com a comunidade e suas demandas pode contribuir para o reconhecimento das desigualdades sociais, deixando de tratar a diversidade e o acesso ao conhecimento valorizado socialmente como aspectos incompatíveis.

Considerações Finais

Tem-se muitos desafios pela frente em busca não apenas da ampliação do acesso, mas principalmente da garantia da permanência de todos num processo educativo de qualidade. Tal garantia envolve diferentes aspectos e investimentos em diferentes âmbitos e frentes.

Acesso, permanência e sucesso escolar são aspectos fundamentais para a efetivação de direitos sociais. O que se discutiu aqui foi que estar na escola é imprescindível para o sujeito na sociedade atual. Mas, mais que isso, é ter o direito de apropriar-se dos conhecimentos socialmente valorizados a fim de

compreender e poder atuar no mundo em que se vive. Para isso destacou-se que a questão do sucesso escolar vai além do bom desempenho do aluno, mas se refere à garantia do direito à educação.

Defender o sucesso escolar relacionado à permanência e ao direito à educação significa repensar o ensino e o valor da escola na aprendizagem efetiva do aluno. Significa viabilizar situações reais de aprendizagem em que os alunos se apropriem do conhecimento, atribuam significado a ele e sintam-se parte do processo educativo e da sociedade em que vivem. As situações de grande atividade cognitiva vivenciadas com sucesso geram uma motivação tal que contribui para uma aproximação maior entre o aluno e o objeto de conhecimento.

A busca pela permanência do aluno na escola está, entre outras coisas, intimamente relacionada ao sucesso escolar. Quanto mais capaz o aluno se sente, quanto mais inserido ele se encontra nas práticas escolares, aumenta-se a probabilidade de se manter na escola.

Referências

- CONSTRUINDO o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília. *Documento Final...* Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <www.conae.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- BRITTO, L.P.L. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, E.T. *Alfabetização no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- KLEIN, L.R. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LEITE, S.A.S.; TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MERANI, A.L. *Psicologia y pedagogia: las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México (D.F.): Editorial Grijalbo, 1969.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotski: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1990.
- PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: ENCONTRO SOBRE TEORIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS: LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS. 1997. Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997. p.5-24.
- SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotski e a construção do conhecimento*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

Recebido em 21/3/2011, reapresentação em 12/4/2011 e aceito para publicação em 20/5/2011.

A formação do professor universitário

University lecturer training

Larissa de Brito Feitosa¹
Cássio Adriano Braz de Aquino²

Resumo

O texto traz contribuições teóricas e práticas fundamentadas em vivência acadêmica no âmbito da docência por intermédio das disciplinas de Didática do Ensino Superior e Estágio em Docência. Objetiva-se refletir sobre a docência no contexto universitário e a importância das discussões no campo da didática para a formação docente. Alguns elementos do processo de aprendizagem são abordados, incluindo análise curricular e de ensino e processo de avaliação. A experiência aponta para a necessidade de se priorizar uma formação docente fundamentada e crítica, tendo como base o compromisso social e político.

Palavras-chave: Didática. Formação do docente. Teoria e prática.

Abstract

The text provides theoretical and practical contributions based on academic experience in teaching through the subjects of Teaching of Higher Education and Internship in Teaching. It aims to reflect on teacher education within the university context and the importance of the discussions for teacher training. Some important elements of the learning process will also be discussed, including an analysis of the curriculum and teaching and also the assessment process. Experience points to the need to prioritize a grounded, critical teacher education based on social and political commitment.

Keywords: Didactic. Teacher training. Theory and practice.

¹ Mestranda, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. das Universidades, 2853, Benfica, 60020-181, Fortaleza, CE, Brasil. Correspondência para/ Correspondence to: L.B. FEITOSA. E-mail: <larissabf@hotmail.com>.

² Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Fortaleza, CE, Brasil.

Introdução

O relato de experiência que se segue propicia reflexões fundamentadas em vivência acadêmica no âmbito da docência por intermédio das disciplinas de didática do ensino superior e estágio em docência. A primeira, de conteúdo mais teórico, propiciou discussões e reflexões sobre a importância da didática, especialmente no âmbito do ensino superior, onde não se percebe como prioridade a formação do corpo docente em programas de graduação e pós-graduação. Esta disciplina é ofertada para diversos programas pela Faculdade de Educação e conta com a participação de mestrandos e doutorandos de diversas áreas como saúde, social e educação, que tornou o processo de aprendizagem mais rico, reflexivo e interativo, principalmente pela visão interdisciplinar. O estágio em Docência, por sua vez, oportunizou experiência prática e a problematização de questões trabalhadas em sala de aula pertinentes à docência, integrando, assim, elementos teóricos e práticos que perpassam pelas discussões ao longo do texto. Desta forma, objetiva-se refletir sobre a formação do corpo docente no contexto universitário, tendo como base o papel social e político e a importância de espaços de discussão em meio acadêmico para a formação emancipatória dos sujeitos profissionais e para a prática docente. Alguns elementos epistemológicos do processo de aprendizagem em suas dimensões políticas, psicossociais, éticas e pedagógicas serão problematizados na prática, incluindo análise curricular, de ensino e processo de avaliação.

Docência no ensino superior

A didática, segundo Libâneo (1991), é disciplina da pedagogia que visa estudar e compreender o processo de ensino-aprendizagem em seus elementos e fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais), a fim de formular diretrizes para a atuação profissional do corpo docente, constituindo-se, assim, como fundamental para sua formação e atuação por meio de fundamentação

teórica e prática. Ainda para o autor, quando se trata de finalidades da educação em determinadas sociedades, compreende-se que objetivos conteúdos e métodos modificam-se conforme as concepções do homem, da sociedade e da cultura que caracterizam modos de pensar, agir, assim como interesses das classes e de grupos sociais. Assim sendo, o processo educativo está subordinado à concepção político-social que influencia diretamente na didática e em seus elementos.

Em muitas universidades no contexto do País, o cuidado com a formação do corpo docente não é privilegiada ou priorizada, fato que acarreta em sérios prejuízos para a educação. Therrien (2009) aponta a fragilidade e incompreensão dos fundamentos da função e prática docente como possível raiz de grande parte dos problemas de desempenho profissional no âmbito da academia. Para o autor, somente conhecimentos técnicos e especializados não são suficientes para suprir demandas do processo de ensino-aprendizagem, devido a exigências de compreensão de campos interdisciplinares, imersos em múltiplos olhares e perspectivas, que envolvem também diversos saberes, tais como: processo de formação escolar e profissional, curriculares dos conteúdos e níveis específicos de ensino, pedagógicos do ensino-aprendizagem, culturais e sociais da vida cotidiana, dentre outros. Desta forma, ele aponta a necessidade de uma reflexão científica e crítica sobre os condicionantes dessa relação na contemporaneidade que incentive uma formação emancipatória dos sujeitos profissionais e uma reflexão sobre as implicações destes condicionantes para o trabalho docente, especialmente no nível superior onde são formados novos profissionais que irão atender à sociedade.

Libâneo (1991) também reflete criticamente sobre a formação docente ao apontar diferenças importantes entre instrução e ensino. Para ele, instrução é o resultado da assimilação sólida de conhecimentos sistematizados e do desenvolvimento de capacidades cognitivas, sendo direcionada e focada em conteúdos. Já o ensino, diferencia-se por visar um planejamento, organização, direção e

avaliação da atividade didática que concretiza tarefas da instrução e orienta o trabalho do professor, além de direcionar as atividades discentes. Reflete-se, portanto, que a formação na atividade de docência interfere diretamente no processo ensino-aprendizagem, demandando mais que excelentes conhecimentos técnicos, em face de sua complexidade e exigências, principalmente, no campo da didática.

Desta forma, percebe-se a importância de espaços de discussão e reflexão sobre a atuação docente e seus fundamentos, especialmente, nas instâncias do nível superior, tal como ocorre na disciplina de Didática do ensino superior ofertada para pós-graduandos na Universidade Federal do Ceará (UFC). A disciplina possibilita a sensibilização para questões concernentes ao ensino-aprendizagem e à formação do corpo docente, porém não se mostra suficiente, tendo em vista solicitar maior envolvimento dos projetos políticos pedagógicos das universidades, das coordenações de cursos, dos professores e estudantes, no intuito de uma formação mais efetiva e crítica. Percebe-se, nesse contexto, uma carência de espaços para essas reflexões, ao passo de ocorrer disputas de vagas para a disciplina citada por não ser ofertada em programas específicos e, conseqüentemente, não atender a demanda da comunidade universitária. Maior articulação e integração entre os programas poderiam viabilizar acesso maior dos estudantes, além de maior envolvimento e participação nessas discussões, inclusive com a adoção da disciplina como obrigatória na grade curricular, dimensionando igual importância no universo de outras disciplinas, a exemplo da pesquisa.

Entende-se que a docência é permeada por aspectos sociais, políticos e culturais, como citado acima, sendo fortemente influenciada pelo próprio papel social e político desempenhado pela universidade. Chauí (2003, p.1) considera a universidade como uma instituição social e, como tal, "uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere

autonomia perante outras instituições sociais", possível apenas em um estado democrático. Assim, intervenções do Estado que atentem contra esse princípio trazem repercussões profundas na atuação dessa instituição perante a sociedade.

Nesta perspectiva, as universidades assumem ou deveriam assumir o compromisso e a responsabilidade diante da realidade e do contexto em que fazem parte, tendo os professores como difusores de uma produção de conhecimento capaz de intervir nessas realidades. No entanto, o que se percebe é o distanciamento das discussões acadêmicas sobre as realidades sociais e concretas, ao mesmo tempo em que o retorno de toda essa produção de conhecimento deveria ser direcionado a interesses da sociedade, mas é regido, especialmente por interesses econômicos ditados pelo mercado, muitas vezes divergentes dos interesses sociais reais.

Essa situação é consequência de compensação de um processo histórico de subordinação a modelos instituídos em outras culturas, tornado-se urgente o investimento na formação de profissionais e professores por meio de mudanças de atitudes e valores, aquisição de habilidades e técnicas e integração a uma comunidade internacional fundamentada na qualidade do ensino (Albuquerque, 2008). Outro aspecto apontado pelo autor faz referência à necessidade de construção de um projeto cultural que repense aspectos do desenvolvimento econômico e social, da política acadêmica, de atividades de produção, difusão, socialização e fixação de conhecimentos científicos e tecnológicos, além de apoio às instituições que preparam os estudantes para o ingresso no meio acadêmico e às agências que promovem a produção e difusão culturais, sendo, para isso, imprescindível o apoio das instâncias federais do governo no sentido de priorizar esses investimentos. No entanto, a falta de apoio diante da redução de atividade das agências fomentadoras e descontinuidade de muitos programas, devido a mudanças de gestões administrativas, fragilizam o quadro funcional e a infraestrutura de pesquisas nacionais, ocasionando

um processo de desmobilização e desarticulação política nas universidades (Albuquerque, 2008), além de sérios prejuízos à sociedade, à comunidade acadêmica e ao desenvolvimento do país. Chauí (2003) acredita em uma universidade com nova perspectiva, possível apenas mediante pressão e mobilização do Estado pela sociedade, a fim de assumir a educação por um prisma de investimento social e político, antes de uma visão de gasto público, tendo a educação como ato de direito e cidadania garantida a todos e não como privilégio de poucos.

Práxis em didática

A disciplina de didática, apesar de sua natureza mais teórica, também foi permeada por conteúdos mais práticos, oriundos de vivências e experiências dos participantes da disciplina, conferindo possibilidades de discussões sobre a prática em docência que envolve questões políticas e socioeconômicas citadas. Aliado a isso, foi proporcionada pelo programa a disciplina de estágio em docência, obrigatória em currículo acadêmico do referido programa para bolsistas, no caso da Fundação Cearense de Apoio do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), entretanto, não constando a obrigatoriedade em instrução normativa desta. A oportunidade do estágio possibilitou, portanto, a vivência teórica na prática de sala de aula concomitantemente às discussões suscitadas durante a disciplina de didática. Assim, durante os meses de outubro e novembro de 2009 foi realizado o estágio em docência com a disciplina Introdução à Psicologia com a turma de Administração noturna na Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), formada por estudantes das áreas citadas e ciências sociais, sob supervisão do orientador e da professora da disciplina. Foram cumpridos dois créditos, que somaram 32 horas/aula, de acordo com exigência da grade curricular do programa.

A experiência atenta para a importância de uma formação docente por duas vertentes, uma com domínio teórico/prático do conteúdo, ou seja, com competência disciplinar, e outra mais voltada para o

âmbito pedagógico, com fundamentação também teórica e prática dos elementos que compõem esse campo dialeticamente (Therrien, 2009). Assim, a experiência proporcionou uma fundamentação teórica e prática da docência, por meio de discussões de conteúdos pertinentes à docência, suscitadas, principalmente, pela implicação no contexto da sala de aula, em contato direto com os estudantes de modo individual e coletivo.

O autor aponta outros dois aspectos importantes para a formação docente, além da articulação teoria e prática, que é essa relação intersubjetiva, capaz de afetar a identidade dos aprendizes e gerar sentidos e significados por meio de práticas significativas e transformadoras para o discente e o próprio docente inseridos nessa relação dialética. E o outro aspecto, da ética profissional, mais propício quando a atividade desempenhada pelo docente suscita nele essas identificações, sentidos e significados.

A postura de mediação do profissional de educação é eminentemente intersubjetiva, afetando indiscutivelmente a identidade dos sujeitos aprendizes. Dado o reconhecimento que a educação constitui uma ação social fundamental, as relações inter-subjetivas dessa *práxis* profissional são reguladas pela ética. Essa dimensão de ação do sujeito mediador revela ao mesmo tempo sua responsabilidade social e a importância humana do seu trabalho. Nesta compreensão as intervenções educacionais encobrem teor político-ideológico suscetível de afetar a identidade e as concepções de vida dos sujeitos aprendizes. A ética é uma dimensão fundante da prática docente, muitas vezes ficando infelizmente encoberta por racionalizações ditas objetivas que falsamente negam o caráter subjetivo do ato de educar (Therrien, 2010, p.313).

Tratando-se dessa relação intersubjetiva, Chauí (2003) considera formação, antes de tudo, como uma relação com o tempo, ao imergir sujeitos no passado

de sua cultura, no sentido antropológico, como ordem simbólica ou de relação com o ausente. Para ela, é despertar para questões que esse passado suscita e engendra para o presente e é estimular a passagem do instituído ao instituinte, por meio de questionamentos, reflexões e críticas, elevando, assim, ao plano do conceito o que foi experienciado como questão, problema ou dificuldade. Portanto, o ensino não pode estar destacado do contexto, da história e da realidade vivenciada pelos aprendizes, pois, se assim for, perde o sentido do aprendizado e compromete a formação humana.

Barguil (2006) cita duas concepções de funcionamento da mente, uma centrada mais em informações, mais mecânica (computacionismo), e outra que compreende os processos de aprendizagem e pensamento como constituintes de atividades peculiares vinculadas ao desenvolvimento de cada pessoa em contextos diversos, fator produtor de sentidos e significados também particulares e diversos. O autor cita contribuições de Piaget para a transformação da relação e de papéis desempenhados por professor e estudante na construção do conhecimento, em confrontação com a realidade, capaz de produzir sentidos e significados e maior reflexão, havendo, assim, maior implicação do estudante com o aprendizado, tendo em vista partir de vivência de cada um e do contexto social no qual estão inseridos. Assim, a escola não é o único espaço no qual produzimos conhecimento por meio do ensino-aprendizagem, de acordo com o autor, pois estamos em inter-relação constante em vários espaços de socialização de nossas vidas.

Percebe-se, assim, que a atividade de lecionar ou ensinar não cabe a todos, pois é uma arte (Alves, 2000) e solicita sensibilidade para a realidade alheia. Não é para quem somente deseja ou quer, mas para aqueles que de fato identificam-se, comprometem-se e buscam conhecer a fundo esta arte em suas pequenas nuances capazes de encantar e envolver expectadores e participantes na busca de conhecimentos, crescimento e transformação humana. Desta forma, para ser um bom professor não são exigidas, necessariamente, regras pré-determinadas,

pois são o prazer, a satisfação e a identificação que se tornam fundamentais. No entanto, o envolvimento e comprometimento decorrentes desses sentimentos e dessa relação de identificação incidem diretamente no planejamento e desenvolvimento das ações, não sendo suficientes por si, haja vista o processo de ensino-aprendizagem requerer bastante criatividade e flexibilidade, além de conhecimentos específicos para atender demandas individuais e coletivas e para alcançar o desenvolvimento humano pleno. Assim, diante de aspectos estruturais e de recursos precários, incluindo questões políticas, especialmente no ensino público, o professor precisa desdobrar-se e encontrar alter-nativas e soluções criativas para compensar essas dificuldades e carências, fator que exige muito do docente, nem sempre disposto para tal, devido à sobrecarga de responsabilidades atribuídas e à pouca identificação de alguns com a profissão.

Tratando-se de criatividade, Luckesi (2005) aponta ser ela capaz de fazer os olhos brilharem quando se supera a escuridão da ignorância após a compreensão de algo novo, antes desconhecido, e proporcionado pela ação criativa. O autor relaciona também a criatividade com o prazer em aprender, entender, buscar, saber fazer e romper desafios, somente possível quando feito com o "coração", ou seja, com afetividade e com a alma. Buscar maneiras e caminhos viáveis para o aprendizado, diante de tantas contingências, requer o elemento da criatividade, capaz de despertar interesse, compreensão, identificações, sentidos e o fortalecimento das relações fundamentais para o processo ensino-aprendizagem.

É diante de tantos desafios e nuances da educação que investimentos na formação do professor, especialmente universitário, faz-se urgente. Um deles seria o envolvimento dos projetos políticos pedagógicos dos variados cursos e programas no incentivo à formação docente por meio da promoção de espaços de discussões juntamente com os estudantes, desde a graduação, sensibilizando-os para questões pertinentes ao ensino-aprendizagem e ao próprio meio acadêmico de maneira que se

posicionassem mais criticamente e positivamente. Outro seria investir no aspecto estrutural, oferecendo espaços físicos adequados e propícios à integração e ao aprendizado, com recursos tecnológicos que também facilitassem esse processo. Um exemplo disso é o caso do curso de psicologia, que passou por reestruturações recentes, mediante a aquisição de uma estrutura física nova pelo departamento de psicologia, após anos de mobilização de estudantes, professores e servidores, que, provavelmente, favorecerá a apropriação deste espaço e propiciará discussões no âmbito de outras melhorias mais institucionais.

Nessas discussões deveria ser dada atenção também para um aspecto importante e preocupante da formação docente, quando profissionais egressos das universidades graduados assumem a responsabilidade por processos de ensino-aprendizagem e formação humana sem nenhuma orientação ou formação para o exercício da docência (Chauí, 2003). Neste caso, deter o conhecimento técnico não é suficiente, dada as exigências do processo, fato que gera práticas irresponsáveis e prejudiciais aos aprendizes, especialmente.

A educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou de ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo) (Chauí, 2003, p.11).

Processo ensino-aprendizagem

Therrien (2009, p.6) compreende a educação como “aprendizagem à vida no mundo profissional e cidadão, à constituição de sujeitos, portanto, ao desenvolvimento de identidades de sujeitos e de sociedade mediante processos de socialização e de individuação”. Desta forma, o professor desempenha papel primordial durante todo o processo de ensino-aprendizagem, visto que é um mediador ao propiciar apropriação de conteúdos, por meio de mobilização

interna dos sujeitos ao atribuírem sentidos e significados para suas vidas diante da contextualização dos conteúdos trabalhados que ultrapassam as paredes da sala de aula e permeiam a realidade desses sujeitos.

É reconhecido o princípio humanista que a identidade do ser humano, do sujeito, resulta da tensão dialética entre a individuação e a socialização, ou seja, que o ser humano é ao mesmo tempo individual e coletivo - sujeito social único. O acesso ao saber ocorre na convivência com os ‘outros’ sujeitos: pais, professores, família, amigos, a vida, numa palavra, na experiência prática do cotidiano. O mesmo ocorre nos processos intencionais de interação e intersubjetividade próprios da escola onde convivem sujeitos que produzem sentidos e significados, para referendar uma compreensão vigotzkiana. Esses encontros consolidam o desenvolvimento do ‘eu’, indivíduo único, sujeito diferente de qualquer outro e ao mesmo tempo o ‘nós’, o sujeito coletivo, participante de um determinado grupo integrante do ‘eu’ (Therrien, 2010, p.315).

Ao professor é exigida, portanto, grande habilidade em lidar com todos esses elementos em inter-relação dinâmica que perpassam a didática, considerando processos de aprendizagem diversos e particulares de cada aprendiz e de uma coletividade. Para isso, deve-se dispor de um elemento importante que é a receptividade ao saber dos educandos, com suas fragilidades e potencialidades, para caminharem em conjunto com o educador (Luckesi, 2005). Assim, o professor, no processo ensino-aprendizagem, é sujeito ativo e traz consigo também conteúdos particulares de sua vivência, percepção de mundo própria, princípios, valores, posicionamentos políticos, traços de personalidade próprios, relação particular com a atividade de docência, com suas identificações e sentimentos suscitados em inter-relação com o grupo. Esse processo sofre também interferências de aspectos externos e concretos, como,

por exemplo, de condições estruturais e materiais de trabalho que envolvem recursos, inclusive de remuneração pelo desempenho de sua atividade, que por sua vez podem refletir na eficácia do ato de lecionar.

O ensino é um processo social, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais se formulam objetivos, conteúdos e métodos conforme opções assumidas pelo educador, cuja realização está na dependência de condições, sejam aquelas que o educador já encontra, sejam as quais precisa transformar e criar (Libâneo, 1991, p.56).

No contexto atual, percebe-se que a educação nas escolas, e mesmo em universidades, ainda reflete posturas mais tradicionais e por vezes autoritárias, chamadas por Paulo Freire (1999) de “educação bancária”, contribuindo para a formação de pessoas submissas, pouco participativas e críticas sobre a realidade em que vivem, atendendo a interesses políticos e ideológicos específicos. Libâneo (1991, p.65) considera que essas práticas desvirtuam, inclusive, as boas intenções da pedagogia tradicional, pois tornam os conhecimentos “estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação de capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade”.

Alves (2003) também tece críticas ao sistema educacional dominado pela burocracia, por práticas e procedimentos cristalizados que nos moldam desde criança, mediante programas distantes da realidade dos estudantes, com tempo de aula determinado pela gestão e não pelo processo de aprendizagem individual e coletivo e com pouco incentivo ao pensar diferenciado e crítico.

Todos os dias somos solicitados a cumprir os regulamentos, as normas [...] Mas é exatamente a norma que se opõe à essência do trabalho intelectual. Sem contar que rompe com a liberdade do professor decidir

o que é mais conveniente ao magistério. Há, portanto, um novo totalitarismo que, todavia, apresenta-se como um convite a fazer as coisas bem-feitas, ordenadas. É um ritmo infernal que se impõe (Santos, 2000, p.11).

Ambos, professores e estudantes, sofrem e são sujeitos dessas práticas e do sistema de produção impresso pelo capitalismo. Na experiência do estágio em questão, percebeu-se na relação inicial com a turma um reflexo desse autoritarismo, citado pelo autor, ao aguardarem a tomada de decisões partindo somente da professora, apresentando-se pouco participativos, fato que transformou os primeiros contatos em um monólogo. Romper com essa relação hierarquizada é um grande desafio, entretanto, o exercício da participação, o diálogo aberto e o estabelecimento de uma relação de confiança são capazes de promover um processo de ensino-aprendizagem mais crítico e significativo para o crescimento dos estudantes e do próprio professor.

Nessa encruzilhada reside o princípio da reflexividade crítica do educador: o sujeito que confronta saberes e concepções pela ação comunicativa, aberta e corajosa de objetivação e subjetivação, com disposição para novas percepções e compreensões de saberes. No oposto reside o monólogo normativo, fechado e repetitivo que não transforma (Therrien, 2010, p.316).

Percebe-se, então, que lecionar não é apenas conhecer determinado conteúdo, pois a prática pedagógica é relação com um grupo (Luckesi, 1994a), e o diálogo faz parte desse processo e relação, pois solicita sensibilidade para perceber conflitos, para lidar com a coletividade e estabelecer laços de confiança e respeito mútuo com a turma. Antes de tudo, a atuação do docente perpassa a reflexão de seu papel enquanto educador e sobre a função social do projeto político pedagógico da instituição no qual está inserido e se está em consonância com aquilo que acredita e pratica. Assim sendo, uma postura

dialógica do docente propicia possibilidades de reflexão conjunta acerca de diversos saberes, visões de mundo, percepções e sentidos relacionados aos conteúdos da aprendizagem (Therrien, 2009).

Não obstante, Luckesi (1994b) compreende que toda tendência pedagógica, seja ela mais conservadora ou transformadora, envolve um ideal de sociedade e reflete um projeto político concernente a essas tendências que orientam e perpassam também o trabalho do docente, permitindo-o situar-se teoricamente sobre suas opções, articular-se e autodefinir-se. Portanto, conhecer e se posicionar diante dessas tendências é componente imprescindível para a formação e atuação docente, especialmente, por ser também um ato político.

O trabalho do professor, especialmente do ensino superior, por vezes, transparece certo conservadorismo devido ao individualismo e à promoção de poucos espaços de socialização e de diálogo, fato que compromete a correlação com diversas disciplinas e campos de conhecimentos por meio de uma elaboração interdisciplinar do planejamento das aulas que permita mediar o aprendizado do aluno e integrar a gama de conhecimentos elaborados concomitantemente. Quando esse trabalho não é coletivo e socializado, percebe-se que ocorre outro fenômeno, chamado por Veiga (2008) de colaboração balcanizada, que ocorre quando são formados grupos que se isolam e se fecham a outros conhecimentos, intensificando a divisão do corpo docente que pouco interage, refletindo, conseqüentemente, na formação do estudante que se fecha também em pequenos núcleos, restritos a poucos participantes. Assim, as formas de interação e modos de inter-relação de diversos conhecimentos também apontam para determinadas tendências pedagógicas.

A aula é um exemplo que traduz bem essas influências e elementos, especialmente por refletir o projeto político pedagógico da instituição e por ser a materialização de um planejamento. Desta forma, constitui-se em uma construção histórica com matizes e significados distintos que se diferenciam de acordo com o momento, indo além de um espaço

físico e de mera transmissão de informação (Veiga, 2008).

A organização de uma aula, a princípio, parece trabalho fácil e simples, porém durante a disciplina de didática e a prática no estágio em docência percebeu-se sua complexidade e o quanto exige da habilidade do professor em integrar todos os elementos, citados ao longo de nossa discussão, no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a organização da aula, em uma visão de projeto colaborativo, é um projeto de ação imediata, que visa articulação com o projeto pedagógico do curso, a contextualização e orientação às atividades didáticas tanto dos professores como estudantes, configurando-se, assim, em uma antecipação daquilo que se pretende (Veiga, 2008). Essa ação envolve curiosidade, intencionalidade, objetivos, conteúdo cultural, métodos, uma gama de recursos didáticos, organização de tempo, avaliação, diagnóstico da turma, dentre outros, citados pela autora. Ainda, segundo Veiga (2008), a aula é um espaço pedagógico, promotor de pertencimento ao espaço intelectual e envolve saberes organizados para a investigação sociocultural que abrange saberes organizados de acordo com raízes socioeconômicas dos atores e antropológicas, representadas pela vivência entre professores e estudantes.

Como se percebe, a aula não se restringe a um espaço físico, vai além das paredes de uma escola, envolvendo diversos elementos. Assim, durante a disciplina de didática houve a oportunidade de experienciar e de utilizar ferramentas virtuais, também importantes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e integrar elementos pertinentes. No caso, a aula não presencial realizada à distância por meio do recurso da *internet* foi uma experiência interessante e desafiadora diante dos obstáculos encontrados. Pensar em uma alternativa viável para a realização da aula virtual, em meio a um imprevisto, foi um bom exemplo do que pode ocorrer em qualquer aula, seja presencial ou não. O recurso virtual envolve processo bastante dinâmico e exige certos conhecimentos e habilidades, que mediante orientação precária podem comprometer a finalidade do aprendizado.

Esse novo espaço possibilita novas configurações para o processo ensino-aprendizagem e promove certa liberdade e flexibilidade concernente ao tempo, ao deslocamento, às formas de comunicação e relação interpessoal, dentre outros. Lévy (2007) aborda o aspecto da liberdade no meio cibernético, fato que concede também maior responsabilidade àquele que se utiliza desse recurso devido às possibilidades infinitas em meio ao mundo de informações, cabendo ao próprio “pesquisador” optar e atribuir sentidos a esses dados disponíveis de forma aleatória. Mas, para realizar essa pesquisa, é necessário conhecer e ter certa “intimidade” com a ferramenta para alcançar a autonomia desejada e para ocorrer aprendizagem de forma mais crítica, criativa e significativa. Ao contrário, ocorre como no caso de pessoas que conseguem ler o que está escrito, mas não conseguem compreender o que leem, chamados de analfabetos funcionais, ou seja, a ferramenta torna-se estranhada. Para propiciar a aprendizagem são necessários recursos estruturais como laboratórios adequados e equipados, assim como profissionais comprometidos, capacitados e preparados para lidar com todas as novas alternativas tecnológicas, como bem abordado por Moran (2007). Assim, a tecnologia não é o fim, mas o meio para se alcançar a interação, a integração e, finalmente, a aprendizagem.

Um grande desafio percebido quando se fala sobre tecnologias na aprendizagem é a resistência ao novo, tanto por parte de estudantes como por professores, pois exige maior diversidade de participação e oferece novas possibilidades, fato que solicita ao professor gerenciar vários espaços e integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora (Moran, 2007). Assim, estar aberto a novas formas de ver o mundo e de interagir com ele faz parte do processo contínuo do ensino-aprendizagem, no qual encontramos muitos obstáculos, por vezes, por resistência ou simples desconhecimento. Mas quem disse que o processo ensino-aprendizagem ocorre sem esforço, implicação ou desafios? É um trabalho árduo, mas que pode também ser prazeroso e enriquecedor se as barreiras forem rompidas.

Na vivência prática, mediante o estágio em docência, foram utilizados recursos virtuais a fim de estabelecer outras vias de comunicação com os estudantes da disciplina, inclusive em sala de aula, mediante a utilização de vídeos e filmes que contextualizassem e que suscitassem reflexões sobre temas trabalhados, porém de forma mais lúdica e interativa. A utilização desses recursos foi uma forma de tornar a aula diversificada e dinâmica e minimizar condicionalidades, tais como o horário noturno, o cansaço após dia de trabalho e, conseqüente, a dispersão da turma, dentre outros aspectos.

Processo de avaliação

Outro aspecto fundamental a ser destacado no ensino-aprendizagem é o processo de avaliação, sendo por meio dele que são redirecionadas as ações e planejamentos. Luckesi (2002) alerta para a importância da avaliação, tanto educacional como de aprendizagem escolar, como meio e não como fim, estando, assim, delimitada e dimensionada por um modelo teórico do mundo e de educação traduzidos em prática pedagógica e com foco em uma transformação social. Assim como outros elementos da didática, a avaliação também segue as diretrizes de cada tendência pedagógica praticada, podendo caracterizar-se como um instrumento disciplinador ou capaz de superar autoritarismos por meio de proposta de transformação. No contexto atual, a avaliação escolar ainda exerce função maior de classificação por meio de notas e registros definitivos estabelecidos mediante critérios pré-estabelecidos do que por função de diagnóstico a fim de rever formas de avaliar e de conduzir o processo de aprendizagem de acordo com o desempenho da turma. O que se observa são práticas autoritárias e de exercício de poder, nas quais o professor sempre tem a razão e não percebe que a avaliação também avalia o processo de ensino.

A avaliação abrange, portanto, processos complexos do pensamento e deve motivar os alunos para a resolução de problema, além de buscar a valorização da dimensão socioafetiva, tendo

preocupação com o desenvolvimento de valores necessários para uma vida saudável, solidária e para a constituição de um ser humano mais sensível à sua realidade (Veiga, 2008). Sendo, assim, um processo complexo envolve muitas variáveis e, devido a esse caráter múltiplo, devem-se buscar instrumentos diversificados capazes de apreender o processo de ensino-aprendizagem.

Na experiência do estágio em docência, formas variadas de avaliação foram incentivadas, desde apresentações orais de opiniões e críticas sobre textos trabalhados em aula até análise de filmes, como avaliação complementar e opcional, além de seminários já previstos no programa. Na primeira avaliação, os resultados obtidos não foram satisfatórios, fato que suscitou reflexões dos professores da disciplina em perceber até que ponto o planejamento contemplou os objetivos de aprendizagem propostos. A turma, por sua vez, demonstrou pouco interesse nos assuntos explanados, talvez por não conseguirem, a princípio, perceber a relação com sua área de atuação e por não considerarem ainda a importância de uma visão interdisciplinar. Enfim, processo de via dupla que exige do docente habilidade e sensibilidade diante de processos individuais e coletivos. Portanto, a avaliação constitui-se em um procedimento de grande apoio para o processo de aprendizagem, permitindo, por meio de acompanhamento, redefinir o processo de aprendizagem em curso a partir do alcance de objetivos propostos, inclusive com a tomada de decisões necessárias (Passos, 2009).

Desta forma, incentivar os estudantes a darem outros voos, a ousarem e fazerem diferente é uma possibilidade, além de um desafio, sendo preciso estar seguro no papel de professor para enfrentar resistências, provocações e críticas prováveis diante de propostas inusitadas e incomuns. Assim como Alves (1994), espera-se o dia em que os estudantes sejam também avaliados pelos seus voos.

Análise curricular

Um dos elementos que também dá suporte para o docente e auxilia no processo ensino-

aprendizagem é o currículo. Durante a disciplina de didática, foi solicitada uma avaliação do currículo e ensino em área de atuação de cada estudante. Tarefa não muito fácil devido a vários desafios vivenciados em meio acadêmico, que inclui desde condições físicas e estruturais até aspectos mais subjetivos, como motivação educador/educando, participação, afetividade, valorização e incentivos profissionais, autonomia, integração entre "idealizadores" dos currículos, dentre outros. Com base em observações, vivência e participação em discussões entre corpo docente do programa específico citado, percebe-se divergências de posicionamentos importantes para a fomentação de discussão crítica e para o aperfeiçoamento curricular. Essas divergências surgem, especialmente, perante exigências, por exemplo, de órgãos financiadores de pesquisas acadêmicas que acarretam em sobrecarga de atividades e prejuízos para processos criativos e produtivos diante de critérios de produtividade, muitas vezes irrealistas para situações vivenciadas, comprometendo, assim, o processo ensino-aprendizagem. Um exemplo concreto disso é a exigência de produção de artigos científicos que condiciona a permanência em alguns programas, o que acarreta em tensão tanto para professores como para os estudantes, desfocando o interesse e o compromisso primordial da aprendizagem (Sacristán, 2007), e não meramente no aspecto quantitativo. No entanto, percebe-se a sensibilidade de alguns educadores em relação ao processo do estudante, mesmo diante de pressões acadêmicas, ao não repassarem o ritmo exigido, incentivando e propiciando uma construção de sentido diante do conhecimento apreendido como sugere Sacristán (2007). O resultado concreto de obter um artigo produzido torna-se efeito e consequência e não meta do processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se às demandas de conteúdos propostos por educadores que inviabilizam a pesquisa em outras fontes de conhecimento, por parte do estudante, diante do pouco tempo disponível para cumprir prazos e carga horária. Muitas vezes o educando prioriza e se prende a leituras propostas que não

despertam interesse ou identificação, inviabilizando conexões com outras teorias ou modos de ver o mundo em uma relação mais dialógica. Isso ocorre, principalmente, em nível de pós-graduação, em que a autonomia ou liberdade acentuam-se (Cunha, 2008) por vezes sem direcionamento ou planejamento que culmine no aprendizado de qualidade, prevalecendo, assim, o aprender por aprender que poderia ser minimizado se alguns conteúdos fossem discutidos com maior diversidade e interação. Esses são alguns exemplos, porém percebem-se professores que apresentam propostas pedagógicas menos focadas em conteúdos pré-determinados, deixando sob responsabilidade do educando a escolha de fontes de pesquisa, mas de forma orientada, propiciando maior interação e fluidez ao aprendizado. Verifica-se também que se houvesse maior interação, diálogo e uma construção conjunta de conteúdos e propostas de ensino, isso refletiria em uma aprendizagem com maior qualidade e sentido para o educando e o educador.

Por outro lado, a integração de perspectivas e olhares diversos, com linhas de atuação diferentes em mesmo programa, visa uma proposta de integração e troca de conhecimentos que nem sempre se aplica à prática, caracterizando o grande desafio de trabalho interdisciplinar capaz de aliar teoria à prática. Assim, a escolha dos conteúdos pode destacar uma fragilidade de integração e a necessidade de contextualização de perspectivas tão diversas tal como proposto por Cunha (2008), imprescindível para o aperfeiçoamento curricular.

Enfim, são muitos os desafios no espaço acadêmico, especialmente em pós-graduações, onde a flexibilização dos conteúdos e a pouca integração dos mesmos torna desconexa e fragmentada a proposta geral e a unidade do currículo proposto diante de todas as influências, fundamentações, projetos de ação e formação humana, fato que reflete diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Diante do exposto, percebe-se a complexidade da atividade de lecionar por envolver vários

aspectos, tanto teóricos da didática como práticos, que demonstram a importância e a urgência de investimentos na formação docente, especialmente no nível superior, dada a carência de conhecimentos citados e a prioridade concedida na valorização de conhecimentos meramente técnicos. É diante da diversidade e nuances da educação que investimentos na formação do professor, especialmente universitário, faz-se urgente, pela não prioridade dada em programas de graduação e pós-graduação que acarreta em sérios problemas de desempenho profissional no âmbito acadêmico. A prioridade de investimentos poderia partir do envolvimento dos projetos políticos pedagógicos existentes em meio universitário no incentivo à formação docente por meio da promoção de espaços de discussão em conjunto com membros da comunidade acadêmica, desde a graduação, sensibilizando-os para questões pertinentes ao ensino-aprendizagem, ao meio acadêmico e ao papel social e político do educador de forma que se posicionem mais criticamente e propositivamente nesta construção. Todas as ações, iniciativas, investimentos e discussões suscitadas em torno da formação docente podem contribuir, por sua vez, para a implementação de projetos políticos pedagógicos mais efetivos, coerentes com as demandas acadêmicas e com a realidade social, e para fomentar posicionamentos mais críticos, participativos e reflexivos, formando, assim, profissionais mais cientes de seu papel e do compromisso social e político fundamentais para uma formação humana emancipatória.

A vivência do estágio em docência fundamentada em discussões teórico-práticas geradas durante a disciplina de didática suscitou e mobilizou vários sentimentos, reflexões e questionamentos no sentido de assumir posição mais crítica e reflexiva, tanto como docente como discente, com base na ética e no compromisso social imprescindíveis para a atuação docente. Assim, sentimentos como sofrimento e prazer perpassam por esta experiência de forma contínua, dialógica e peculiar, pelos próprios gargalos propiciados pela educação brasileira e pelo meio acadêmico em geral,

especialmente em aspectos estruturais e políticos, e pelo próprio ato de lecionar. Este por envolver uma diversidade de conhecimentos e aspectos sociais, culturais, políticos, ideológicos, afetivos, emocionais, citados ao longo das discussões, os quais o docente necessita conhecer, integrar e aprender a lidar nessa relação com o aprendiz a fim de propiciar um aprendizado com sentido. Mais do que conhecimentos técnicos, a experiência mostra que o estabelecimento de uma relação afetiva e empática com a turma e uma postura mais participativa que propicie o diálogo ampliam os horizontes do aprendizado e transformam pessoas.

A disciplina de didática apesar de ser um importante espaço de aprendizagem e de discussão sobre o tema da didática em seus fundamentos teóricos e práticos, sensibilizando para a questão, não é suficiente para promover uma mobilização no âmbito acadêmico e efetivar mudanças significativas para a formação docente. Essa mudança deve ser mais ampla e envolver os diversos atores existentes, sejam eles professores, estudantes, funcionários, governos ou sociedade, a fim de problematizar a educação não apenas em ensinos médios e fundamentais, mas também no ensino superior. O não debate sobre a temática no âmbito do ensino superior compromete profundamente a formação de novos profissionais em aspectos éticos, psicossociais, políticos e humanos, ao serem reproduzidas práticas conservadoras e autoritárias de ensino que impedem a reflexão crítica e o desenvolvimento humano pleno.

Apesar da experiência de ambas as disciplinas terem ocorrido de forma concomitante, a não integração dos planejamentos das disciplinas deixa à responsabilidade do pós-graduando essa correlação de conteúdos, não sendo, por sua vez, contemplados questionamentos específicos de cada área de atuação. Contudo, por serem complementares, possibilitam a ampliação das discussões nos campos teóricos e práticos de forma mais dinâmica e significativa, possibilitando, ao docente em formação, reflexão mais fundamentada e crítica sobre sua atuação.

Referências

- ALBUQUERQUE, L.B. *Introdução ao ensino superior: a trajetória das Universidades*. Fortaleza, 2008. [mimeo].
- ALVES, R. Boca de forno. In: ALVES, R. *A Alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1994. p.26-30.
- ALVES, R. *Sobre nabus crus e professores*. In: SANTOS, A.F. (Org.). *Por uma educação romântica: brevíssimos exercícios de imortalidade*. Vila Nova de Famalicão, Portugal: Centro de Formação Camilo Castelo Branco, 2000.
- ALVES, R. "Não esqueça as perguntas fundamentais". *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 fev. 2003, Caderno Sinapse. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u326.shtml>>. Acesso em: 29 set. 2009.
- BARGUIL, P.M. Reflexões sobre a relação professor-aluno a partir das pesquisas de Piaget e Vygotsky. In: PASCUAL, J.G.; DIAS, A.M. (Org.). *Construtivismo e educação contemporânea*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2006. p.93-125.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p.5-15, 2003.
- CUNHA, M.I. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, I.P. (Org.). *Lições de didática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008. p.57-74.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- LÉVY, P. *Educação à distância*. 2007. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=08rVXi55yjE>>. Acesso em: 3 out. 2009.
- LIBÂNEO, J.C. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: LIBÂNEO, J.C. *Didática*. Cortez: São Paulo, 1991. p.51-76.
- LUCKESI, C.C. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. In: LUCKESI, C.C. *Educação*. São Paulo: Cortez, 1994a. p.37-52.
- LUCKESI, C.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C.C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994b. p.53-75.
- LUCKESI, C.C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.27-47.
- LUCKESI, C.C. *Formalidade e criatividade na prática pedagógica*. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_48_formalidade_e_criatividade.pdf>. Acesso em: 9 out. 2009.
- MORAN, J.M. *As mídias na educação*. In: MORAN, J.M. *Desafios na comunicação pessoal*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p.162-166.

PASSOS, C.M.B. *Instrumentos de avaliação*. Fortaleza, 2009. [mimeo].

SACRISTÁN, J.G. O Currículo como texto da experiência: da qualidade de ensino à aprendizagem. In: SACRISTÁN, J.G. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.117-131.

SANTOS, M. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

TERRIEN, J. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.I. et al. (Org.). *Convergências e*

tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação docente e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.307-323.

TERRIEN, J. *Docência universitária: instrução ou formação?* Fortaleza, 2009. [mimeo].

VEIGA, I.P.A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I.P. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p.267-298.

Recebido em 3/8/2011, reapresentação em 14/4/2011 e aceito para publicação em 27/4/2011.

Formação de professores para a escola inclusiva: contribuições da terapia ocupacional ao aluno com deficiência física¹

Training teachers for working in inclusive schools: contributions of occupational therapy to students with physical disabilities

Juliana Vechetti Mantovani²

Kátia Regina Moreno Caiado³

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições da Terapia Ocupacional para a escolarização do aluno com deficiência física. A história da Terapia Ocupacional revela estreitas relações com o atendimento especializado oferecido às pessoas com deficiência física, o que abre possibilidades de contribuição. A pesquisa de campo deste estudo foi realizada em cinco escolas da Prefeitura de Campinas, os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas com professores, diretores, inspetores de alunos, auxiliares de serviço geral e coordenadores pedagógicos, que tinham o propósito de descrever a visão desses profissionais sobre o aluno com deficiência física na escola. Os resultados mostraram a importância da partilha e do diálogo entre a Terapia Ocupacional e o cotidiano escolar, para que, assim, o aluno com deficiência física tenha garantido o seu direito à educação, não apenas de acesso, mas também de permanência e sucesso escolar.

Palavras-chave: Deficiência física. Escola inclusiva. Formação de professores. Terapia Ocupacional.

Abstract

The objective of this paper is to analyze the contributions of Occupational Therapy to the schooling of physically disabled students in inclusive schools. The history of Occupational Therapy reveals a close relationship with specialized care offered to people with physical disability, making it possible for them to make contributions. The field research for this study was conducted in five municipal schools in Campinas; the tools for gathering data included a survey of the bibliography and interviews with teachers, principals, pedagogical coordinators and other school workers. The results show the guiding importance of sharing and the possibility of dialogue between Occupational Therapy and the school on a daily basis, in order to guarantee that the student with physical disability obtains his social rights, not only rights to access but also rights of permanency and achieving success at school.

Keywords: Physical disability. Inclusive schools. Training teachers. Occupational Therapy.

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de J.V. MANTOVANI, intitulada "Formação de professores para a escola inclusiva: contribuições da terapia ocupacional ao aluno com deficiência física". Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

² Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio Itu, Faculdade de Saúde e de Educação. R. Madre Maria Basília, 985, Centro, Itu, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.V. MANTOVANI. E-mail: <tojulianamantovani@gmail.com>.

³ Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, SP, Brasil.

Introdução

A Terapia Ocupacional tem em sua constituição histórica a valorização do fazer e da atividade humana. Surgiu como uma profissão na área da reabilitação física e da psiquiatria, o que leva a compreensão das estreitas relações estabelecidas entre a profissão e a deficiência física, assim como do conhecimento construído e acumulado na área. De acordo com Medeiros (2003), a Terapia Ocupacional interessa-se pelos problemas do homem no que se refere às atividades de sua vida, ou seja, considera as atividades humanas como o produto e o meio de construção do próprio homem e busca entender as relações que este homem estabelece com essas atividades, sendo este, um processo dinâmico.

Decorrente de abordagens centradas nos indivíduos, muitas profissões da área da saúde carregam, em sua formação, um referencial epistemológico fundamentado em concepções biologicistas, acompanhado de uma visão prospectiva determinada, com possibilidades restritas de transformação. As histórias das pessoas com deficiência, suas formas de atendimento e acolhimento são um reflexo dessa visão. Para Vizim (2003), os saberes técnicos, quantitativos e biocêntricos vão reafirmando a confluência entre deficiência e doença, o que leva à construção de estigmas, rótulos e práticas escolares reducionistas que não consideram tanto as condições de trabalho do professor, como a influência da estrutura econômica, social e política no desempenho de alunos e de professores.

Pode-se dizer que não basta conhecer o substrato biológico do desenvolvimento humano, é preciso considerar os caminhos percorridos, a história vivenciada e a cultura partilhada. Para Leontiev (2004) não existem indivíduos biologicamente determinados e sim diferentes oportunidades de apropriação do conhecimento. Destas reflexões surgiram muitas indagações: I) Em uma perspectiva histórica e crítica, quais são as contribuições da Terapia Ocupacional para a escola inclusiva? II) Como os membros da comunidade escolar veem o aluno com alterações

de postura e de movimento e suas possibilidades de sucesso escolar? III) Como a pessoa com deficiência física foi vista ao longo da história humana? IV) Como sujeitos marcados pela ausência de membros ou com dificuldades motoras conseguem romper a lógica de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva e se apropriar do conhecimento socialmente construído?

A história humana revela a exclusão não apenas da pessoa com deficiência, mas também da mulher, do negro, do índio, do pobre e de todos os chamados de minoria. As práticas escolares são construídas neste cenário excludente, que assim como a sociedade valoriza indivíduos rentáveis e produtores.

Assim para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizado um levantamento de bibliografias que contextualizam a história da Terapia Ocupacional e da deficiência física e colhido depoimentos orais temáticos de profissionais de cinco escolas da Região Noroeste da Prefeitura Municipal de Campinas, sendo quatro de ensino fundamental e uma de educação infantil. Um estudo como este nos aproxima da escola, como lembra Almeida (2008), o pesquisador precisa se transformar em parceiro e não em crítico da escola. É necessário ir além de sua descrição, buscando compreender o seu funcionamento nesta sociedade.

Breve histórico da terapia ocupacional

Medeiros (2003) fala que, a história da Terapia Ocupacional revela rupturas, transformações e movimentos, portanto, não há como conceber a Terapia Ocupacional em uma perspectiva exata e linear. Ela tem em sua gênese histórica a valorização das ocupações humanas, ou seja, o processo de transformação da natureza. Como profissão, não surgiu de práticas e conhecimentos acumulados por terapeutas ocupacionais e, sim, como um ato médico, por isso, muitos conhecimentos e aplicações sofrem influências desta área, bem como do contexto político, econômico e cultural em que esteve inserida.

A profissão da Terapia Ocupacional teve origem, oficialmente, nos Estados Unidos, no fim da

Primeira Guerra Mundial, quando veteranos voltaram de suas atividades militares com diversas sequelas e necessidades de reabilitação. Devido ao tempo de hospitalização e por sua incapacidade funcional, necessitavam de intensa terapia física ou ocupacional. Esse período foi chamado de “reconstrução”, que está relacionado ao termo reabilitação (*rehabilitare* em latim), que significa restaurar (Gollegã *et al.*, 2001).

Muitas profissões da área da saúde se constituíram e se fortaleceram a partir da Primeira e Segunda Guerra Mundial com o retorno de soldados mutilados e sobreviventes de guerra adoecidos. Assim, as relações entre Terapia Ocupacional e deficiência física foram intensificadas pela indústria da reabilitação que buscava incentivar o retorno à vida produtiva, minimizando, desta maneira, a dependência econômica.

Segundo De Carlo e Bertalotti (2001), em 1917 foi criada nos Estados Unidos a primeira escola profissional, com cursos e programas de Terapia Ocupacional ministrados por médicos com auxílio de enfermeiras e assistentes sociais, que em muitos desses encontros acabavam se transformando em Terapeutas Ocupacionais. Os primeiros cursos criados no Brasil não tiveram a ênfase em psiquiatria, mas, sim, em reabilitação física. A história da Terapia Ocupacional no Brasil revela a importação de um modelo desvinculado das reais necessidades e características do país.

A pessoa com deficiência física na história

Jannuzzi (2004) revela que as Santas Casas de Misericórdia, a partir de 1717, passaram a acolher crianças abandonadas de até sete anos de idade, muitas dessas crianças traziam defeitos físicos. A roda dos expostos pode ter facilitado a entrada de crianças com anomalias abandonadas por diversos motivos. Em meados do século XIX, religiosas vieram para trabalhar na administração e educação dessas

crianças, assim, a havia possibilidade de receberem não apenas alimentação, mas, também, alguma educação. (Jannuzzi, 2004).

Segundo Byrom (2001), no século XX, surge uma nova definição de deficiência. Foi a partir de 1890 que se iniciou, nos hospitais-escola, os primeiros programas de treinamento vocacional para os “aleijados”⁴, sendo um deles a reabilitação. O termo aleijado se refere aos indivíduos com impedimentos da mobilidade, como amputações, paraplegias e paralisias, porém, mais do que uma deficiência física, o uso comum do termo também indicava dependência econômica, portanto, tornavam-se personagens imorais, pois, de alguma forma, dependiam economicamente de outras pessoas, conquanto o movimento da reabilitação surgisse também para eliminar a dependência.

Em cidades como Boston e *New York*, a opinião unânime era de que a melhor solução para a dependência econômica das pessoas com deficiências físicas seria o emprego. No entanto, o maior problema que o deficiente encontrava era a rejeição no espaço de trabalho, uma vez que era por meio dele que o homem contribuía para o bem-estar da nação econômica, simbolizando o aspecto mais valorizado no caráter americano: a independência. Esta, em decorrência das condições sociais e econômicas, foi constantemente incentivada, o que levou os profissionais da reabilitação buscarem esforços terapêuticos e vocacionais rumo ao desenvolvimento das habilidades de pessoas com comprometimentos físicos.

De acordo com Mazzotta (1997), no Brasil, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo foi um importante espaço de acolhimento e tratamento destas crianças, cuja maioria foi abandonada pela família, e chegou a atender 10 classes hospitalares. Em 1º de junho de 1931, foi fundado o Lar-Escola São Francisco, uma instituição particular, localizada na cidade de São Paulo. Desde o início de seu funcionamento, o Lar-Escola São Francisco mantém

⁴ A expressão aleijados aparece no texto por ser a conotação reservada às pessoas com deficiências físicas da época em discussão.

convênio com a Secretaria da Educação do Estado e com a Escola Paulista de Medicina, desde 1964. Outra Associação destinada ao tratamento de pessoas com deficiências físicas que se expandiu no território nacional é a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 14 de setembro de 1950.

O aluno com deficiência física na escola

Segundo o Censo Escolar de 2009 (Brasil, 2009), o Brasil apresenta um universo de 644.708 alunos com deficiência matriculados nas escolas do País, sendo 45 916 de alunos com deficiências físicas em classes comuns do ensino regular e 11 090 em escolas ou classes especializadas. Os dados da Tabela 1, expostos abaixo, demonstram o número de matrículas de alunos com deficiências nas escolas. Estes dados não podem ser ignorados, pois para que eles permaneçam nas escolas, se apropriem do conhecimento e atinjam o sucesso escolar é preciso problematizar e analisar a diversidade de necessidades que estas situações requerem.

Os dados da Tabela 1 revelam que 11 090 alunos com deficiências físicas estão matriculados

em escolas especializadas, o que demonstra a necessidade de investigar o tipo de atendimento oferecido a esses alunos e se os mesmos frequentam a escola comum. Do número total de alunos com deficiências matriculados em classes comuns do ensino regular, 12% são alunos com deficiências físicas, 13% alunos com baixa visão, 5% alunos com surdez, 6% com deficiência auditiva, 41% com deficiência intelectual, 7% com deficiência múltipla, 8% com autismo clássico e 4% com transtorno desintegrativo da infância. Alunos cegos, com síndrome de Asperger, de Rett, com altas habilidades e com surdocegueira representam 1% das matrículas.

Se totalizadas as matrículas dos alunos com deficiências físicas em classes comuns e em escolas especializadas, tem-se um universo de 57 006 alunos com dificuldade de locomoção, de se vestir, de falar e de manusear os materiais escolares, o que revela a emergente necessidade de se discutir sobre acessibilidade, pois, para que o aluno com deficiência física se aproprie do conhecimento socialmente produzido e participe efetivamente das atividades escolares é necessário problematizar as reais oportunidades oferecidas pelas escolas e seus respectivos sistemas.

Tabela 1. Matrículas de alunos com deficiências em classes comuns do ensino regular, em classes especiais e escolas especializadas.

Deficiências \ Matrículas	Alunos com deficiência física em classes comuns do ensino regular	Alunos com deficiência física em classes especiais ou em escolas especializadas.
Brasil - Total	398 155	262 702
Cegueira	5 159	2 416
Baixa visão	56 610	3 663
Surdez	18 128	12 386
Deficiência auditiva	24 265	8 069
Surdocegueira	374	117
Deficiência física	45 916	11 090
Deficiência mental	167 858	173 057
Deficiência múltipla	26 054	40 679
Autismo clássico	30 333	7 535
Síndrome de Asperger	2 003	437
Síndrome de Rett	2 054	250
Transtorno desintegrativo da infância	14 215	2 571
Alta habilidade/Superdotação	5 186	432

Fonte: MEC/INEP (2009).

Como a pesquisa foi desenvolvida nas escolas da prefeitura de Campinas considera-se importante apresentar os índices das matrículas atuais na rede de ensino (Tabela 2) expostos a seguir. É possível verificar que a porcentagem de alunos com deficiências físicas matriculados é a mais elevada. A Tabela 3 apresenta o número de alunos com deficiências físicas matriculados nas escolas das regiões do município. Os dados mostram que a concentração de alunos com deficiências físicas é maior na região Noroeste, pois em um universo de 133 alunos com deficiências, 15% apresentam deficiências físicas. A Região Sul apresenta o maior número de alunos com deficiências matriculados. A Região Noroeste do município, segundo os dados do Integre, apresenta 35 escolas.

A Região Noroeste constitui-se no desdobramento de um outro processo de expansão urbana, iniciado na década de 1940 a partir da região sul da cidade. Foi com a instalação de um novo parque produtivo composto por

fábricas, agroindústrias e estabelecimentos nas proximidades das grandes rodovias Anhanguera (1948) e Bandeirantes (1979), o que estimulou a formação de um novo pólo de desenvolvimento econômico. Esta área passou a receber inúmeros habitantes que migravam para Campinas, atraídos por uma maior diversificação produtiva. Os novos bairros, originalmente formados sem auxílio de infra-estrutura conquistaram maior urbanização entre as décadas de 1950 a 1990. A região noroeste propriamente dita foi formada entre as décadas de 1960 a 90 (Campinas, [s.d.]).

É muito importante conhecer como esta região se constituiu, uma vez que a deficiência é aqui considerada como uma produção social. Garcia (1998) discute que a humanidade produz socialmente um grande número de características que designa como deficiências ou desvios e não resolve questões de saúde pública como doenças infecciosas, cuidados com gestantes, saúde, saneamento básico e

Tabela 2. Alunos com deficiências matriculados nas escolas do município de Campinas (SP), 2010.

Deficiências	%
Cegos	3
Com baixa visão	10
Com surdez profunda	7
Com surdez moderada	8
Com surdocegueira	10
Com deficiência física	23
Com deficiência mental	23
Autistas	4
Com síndrome de Down	10
Com deficiências múltiplas	11
Com altas habilidades	10

Fonte: Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP) retirados do Integre dia 22/3/2010.

Tabela 3. Alunos com deficiências físicas matriculados nas Escolas do Município de Campinas (SP), 2010.

Alunos com deficiências matriculados	Região Norte	Região Noroeste	Região Leste	Região Sul	Região Sudoeste	Total
Total	154	133	83	329	221	920
Alunos com deficiência física	20	23	15	20	...	78

Fonte: Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP) retirados do Integre dia 22/3/2010.

alimentação. As origens das deficiências devem ser consideradas em um contexto sócio-histórico, uma vez que as condições mínimas de vida não são acessíveis a todos. Para Waitzkin (1980), a visão mecanicista do corpo humano desvia a atenção da origem multifatorial, das doenças, especialmente das que advêm do ambiente, do processo de trabalho e da tensão social. O modelo unifatorial de doença contém pressupostos reducionistas, pois se centra no indivíduo, e não nas condições sociais geradoras.

Neste processo, a discussão sobre as tecnologias assistivas, como um direito do aluno com deficiência física, torna-se essencial, pois serão imprescindíveis para sua permanência e sucesso escolar. De acordo com o Decreto nº 5.296 de 12 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004a), as tecnologias assistivas são produtos, instrumentos, equipamentos de tecnologia adaptada ou especialmente projetada para facilitar a vida da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida e torná-la mais funcional, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. Para Pelosi (2006), o uso da tecnologia assistiva possibilita a participação de crianças com comprometimentos motores acentuados e que não falam nas atividades de sala de aula.

Nesse sentido, Braccialli (2007) afirma que as tecnologias assistivas podem ser classificadas em alta e baixa tecnologia. Os materiais de alta tecnologia englobam equipamentos sofisticados que necessitam de controle de computadores ou eletrônico, como vocalizadores e sistemas de controle ambiental. Estes dispositivos são produzidos em indústrias, geralmente em série, e exigem profissionais especializados para sua confecção. Os de baixa tecnologia são aqueles equipamentos ou recursos com pouca sofisticação e confeccionados com materiais de baixo custo disponíveis no dia a dia. Estes equipamentos são produzidos de maneira mais artesanal e individualizados.

Pode-se dizer que na adequação da escola a tecnologia assistiva envolve:

- implantação da comunicação alternativa para viabilizar a comunicação oral e escrita;
- adaptação dos materiais escolares, como: engrossadores, atividades imantadas com peso graduado, entre outros;

- adaptação das atividades escolares;
- planejamento da estrutura física do prédio escolar para promover a acessibilidade arquitetônica;
- o uso de recursos tecnológicos, como acionadores, mouses, teclados, programas e *softwares*, ponteira de cabeça, entre outros;
- adequação postural e do mobiliário escolar, como cadeiras, mesas, cintos para prover o conforto e a segurança do aluno com deficiência física durante o desempenho das atividades escolares.

Ao abordar o acesso de alunos com deficiências físicas na escola regular, Brasil (2004b) faz menção aos recursos da tecnologia assistiva:

Faz-se necessária a adoção de recursos de comunicação alternativa/aumentativa, principalmente para alunos com paralisia cerebral e que apresentam dificuldades funcionais da fala e da escrita. A comunicação alternativa contempla os recursos e estratégias que complementam ou trazem alternativas para a fala de difícil compreensão ou inexistente. Prevê ainda estratégias e recursos de baixa ou de alta tecnologia que promovem o acesso ao conteúdo pedagógico (livros digitais, *softwares* para leitura, livros com caracteres ampliados) e facilitadores de escrita, no caso da deficiência física, com engrossadores de lápis, órteses para digitação, computadores com programas específicos e periféricos (mouse, teclado, acionadores especiais) (Brasil, 2004b, p.25).

O terapeuta ocupacional estuda o uso destes recursos na escola e, nesta perspectiva, torna-se parceiro do professor e da comunidade escolar. De Carlo e Bertalotti (2001) consideram que no contexto escolar o terapeuta ocupacional deve ser um profissional de apoio, cuja atuação volta-se para questões associadas aos instrumentos, às técnicas, aos equipamentos especializados e à adaptação das atividades escolares. Isto inclui os diversos recursos da tecnologia assistiva. Contudo, sua atuação não deve se restringir ao oferecimento de recursos técnicos e, sim, contribuir para a efetiva participação

do aluno na vida escolar, o que inclui outras questões, como o diálogo com os professores e com os demais profissionais da escola.

As possibilidades de atuação do terapeuta ocupacional nos espaços escolares devem ser mais investigadas, a sua ação não deve favorecer a patologização da deficiência e nem se restringir à mera orientação. Sua contribuição deve permear as discussões sobre acessibilidade, estabelecendo parcerias com os profissionais da escola. De acordo com Pelosi (2003), a participação de terapeutas ocupacionais que atuam com os recursos da tecnologia assistiva deve acontecer em cursos de formação continuada de professores, onde se torna possível discutir sobre o uso destes materiais, o que viabiliza o aprendizado de alunos com deficiência física.

Métodos

Neste estudo participaram profissionais da educação de cinco escolas municipais de Campinas, sendo um de educação infantil e quatro de ensino fundamental, todas situadas na região Noroeste do município.

Os participantes desta pesquisa foram seis profissionais de cada uma das cinco escolas pesquisadas, o diretor, orientador pedagógico, dois professores, um inspetor de alunos e um profissional dos serviços gerais, totalizando 30 entrevistados. O registro das entrevistas foi realizado por meio de gravação integral, com a autorização dos participantes para a utilização de seus depoimentos. Cada entrevista foi transcrita na íntegra, seguida de leituras minuciosas, atentas aos detalhes de cada realidade escolar. A questão foi construída após a leitura de bibliografias que tinham como eixo de discussão a deficiência física. Entre elas, vale destacar o artigo escrito por Melo e Martins (2004, p.75), que norteou a organização de alguns pontos deste estudo. Assim, foi elaborada a seguinte questão: Descreva como é o aluno com deficiência física nessa escola.

As escolas foram identificadas na pesquisa como A, B, C, D e E, a identidade das escolas e de seus

profissionais foi preservada. A seguir são apresentadas as escolas em estudo e o número de alunos com deficiências matriculados naquele momento.

Na Tabela 4 é possível constatar que as escolas apresentam mais alunos com deficiências físicas do que com outros comprometimentos. A seguir, serão apresentados trechos de falas dos entrevistados. Para analisá-los foi utilizado Noronha (2002), Jurdi *et al.* (2004), Mendes (2006) e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC).

Contribuições da terapia ocupacional para a formação de professores que atuam na escola inclusiva

A Terapia Ocupacional acumulou ao longo de sua história profissionais e métodos de trabalho que vão ao encontro das necessidades de alunos com deficiências físicas ou motoras. O seu encontro com a escola e com educadores deve, em uma perspectiva colaborativa, auxiliar nas adaptações ambientais, no posicionamento do aluno dentro e fora da sala de aula, na confecção ou indicação de recursos adaptados e na implantação da comunicação alternativa. No Brasil, estudos como o de Jurdi *et al.* (2004) apontam para a importância de parcerias entre a Terapia Ocupacional e a escola. Segundo os autores, o terapeuta ocupacional pode contribuir com a formação de professores em cursos de capacitação, extensão, especialização, na seleção de conteúdos para licenciaturas, ou em movimentos de formação em serviço.

É necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar, para

que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente (Brasil, 2007, p.29).

Os profissionais da educação que participaram desta pesquisa apontaram a formação como uma das condições necessárias para o trabalho com estes alunos. Foi possível destacar, em alguns trechos dos depoimentos, indicações voltadas à falta de formação e capacitação docente.

Vejo, pela aluna deficiente física que tenho, que ela é muito inteligente. Quem me auxilia é a professora de Educação Especial, mas, gostaria de participar de cursos como já tiveram na rede, para que não dependesse tanto das professoras de Educação Especial, percebo que a aluna tem um potencial enorme, mas sozinha e sem formação é difícil (Professora 2 - Escola E).

As contribuições da Terapia Ocupacional se estendem aos professores, em uma perspectiva

dialógica, pois quando se fala de alunos com comprometimentos físicos acentuados, como foi o caso da pesquisa desenvolvida, há a necessidade de se estabelecer uma relação horizontal de trocas e de trabalho coletivo, assim, de acordo com Mendes (2006), o trabalho colaborativo pode diminuir as distinções de papel existentes entre profissionais, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes.

Condições de trabalho docente: desafios e perspectivas em terapia ocupacional

A formação de professores desenvolvida nos moldes da sociedade do capital impossibilita este profissional de construir uma postura ativa no cotidiano da escola. Conforme Noronha (2002, p.117):

A valorização do trabalho do professor é o eixo central para se elevar o estatuto da

Tabela 4. Relação: escolas x alunos com deficiências matriculados.

Escolas	Alunos	Com deficiência física	Com deficiência intelectual	Com deficiência auditiva	Com deficiência visual		Com deficiências múltiplas	Com autistas	Total
					Cegos	Com baixa visão			
Escola A - EMEF Escola Municipal De Ensino Fundamental		5	4	2	2	-	-	2	15
Escola B - EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental		5	3	3	-	-	-	2	15
Escola C - EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental		7	2	4	2	2	-	-	19
Escola D - EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental		7		4	3	3	1	2	21

Fonte: escolas pesquisadas da rede municipal de Campinas.

profissionalidade deste agente histórico da educação dando destaque tanto à sua identidade epistemológica quanto aos saberes da docência. Este tipo de docente requer uma formação ampla que o habilite à tarefa complexa de ensinar no mundo de hoje.

As condições de trabalho do professor constituem um importante eixo de análise. Sobrecarga de atividades, condições inadequadas de trabalho e políticas carregadas de um discurso neoliberal que não o qualificam como um pesquisador constituem temas para problematização, e não se pode falar de sua formação sem contemplar tais aspectos determinantes para o seu desempenho profissional.

Neste sentido, torna-se um grande desafio abordar as condições de trabalho do professor e a escolarização de alunos com deficiência física. Os profissionais pesquisados apontaram a necessidade de informações, formação, auxílio dentro da escola e acessibilidade e problematizaram o número de alunos por sala.

Hoje, as dificuldades são muitas, como o número de alunos por sala e materiais específicos insuficientes (Professor 1 - Escola C).

O professor tem uma sobrecarga de trabalho e um número grande de alunos por sala, fica difícil priorizar alguns alunos (Professor 1 - Escola A).

Um outro ponto que vejo como limite é o nosso sentimento de incompetência, de incapacidade quer dizer, apesar da formação universitária o tempo físico não permite desenvolver um trabalho muito diversificado diante destas crianças, isso gera um sentimento de incapacidade (Diretora - Escola A).

Muitos quadros de deficiência física são acompanhados de alterações de postura e de movimento. Quando não existem oportunidades para discussão destes casos, o trabalho solitário torna-se difícil, a fala acima, da Diretora A, evidencia este sentimento gerado pela ausência do diálogo entre

os envolvidos na escolarização de alunos com deficiência física. Muitos destes alunos são acompanhados por terapeutas ocupacionais que exercem suas atividades profissionais de forma institucionalizada, não chegando até o cotidiano da escola, assim, a interface entre os saberes fica restrita e fragmentada.

Quando se fala em deficiência física é impossível não se pensar em acessibilidade e, quanto a isso, as escolas ainda precisam de mais suporte (Diretora - Escola B).

De acordo com os depoimentos acima, a acessibilidade expressa dicotomias, pois, ao mesmo tempo em que expressa avanço científico e tecnológico, se faz ausente e insuficiente nas escolas. Todos estes elementos apontados pelos pesquisados, e muitos outros que não foram elencados, precisam fazer parte da vida escolar. Ainda existe muito a se fazer.

Escola inclusiva: formadora de valores humanos

A história nos mostra que a partir dos valores sociais, constroem-se diferentes olhares sobre a deficiência, que vão desde a negação, abandono e segregação até o respeito à dignidade humana. Nos depoimentos abaixo é possível observar, a gênese desta história.

Aqui, esses alunos são tratados como os outros, não fazemos diferenças, apenas ficamos mais atentos quanto às cadeiras de rodas e andadores (Inspetora - Escola D).

Você sabe como são as crianças, né? Procuo ficar atenta a tudo, tenho medo que possam machucar ou deixar cair às crianças. Essas crianças entendem o que agente fala, gosto muito delas. Acho importante os outros crescerem com essas crianças. Aos pouquinhos vão aprendendo a não correr perto delas para não caírem! (Inspetora - Escola E).

O professor, muitas vezes se surpreende (Professor 1 - Escola E).

Nas falas acima, pode-se identificar a superação do olhar de complacência e identificar o reconhecimento das especificidades da deficiência física, como o cuidado com as cadeiras de rodas e andadores. Na última fala do professor da escola E, nota-se que o desempenho de alunos que fogem dos moldes da normalidade estabelecida é visto como algo surpreendente e inesperado.

Considerações Finais

Ao estudar a história da Terapia Ocupacional e da deficiência física e ouvir o que os profissionais das escolas pensam sobre seus alunos, foi possível identificar as contribuições da Terapia Ocupacional para a formação de professores e para a escola inclusiva.

As ações da Terapia Ocupacional vão desde a adequação postural até a criação de recursos que oportunizam o acesso à cultura e ao conhecimento socialmente produzido. A palavra recursos, aqui utilizada, se refere aos meios, equipamentos e instrumentos que viabilizam a participação nas atividades sociais, diárias e escolares, como engrossadores de lápis e canetas, jogos e letras ampliadas com pesos graduados, atividades escolares ampliadas, mobiliários escolares adaptados e recursos de alta tecnologia como vocalizadores, acionadores e *softwares* para comunicação e produção de atividades escolares.

Ao reconhecer no fazer humano uma atividade transformadora, a Terapia Ocupacional se assume como parceira e colaboradora da escola inclusiva. O diálogo entre a Terapia Ocupacional e os profissionais da educação possibilita a construção coletiva de espaços escolares mais dinâmicos e transformadores.

Referências

ALMEIDA, M.A. Algumas reflexões sobre a pesquisa-ação e suas contribuições para a área da educação especial. In:

BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS D.M. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

BRACCIALLI, L.P. *Tecnologia assistiva: perspectiva de melhor qualidade devida para pessoas com deficiências*. Marília: Unesp, 2007.

BRASIL. Decreto n. 5296, de 2 de dezembro 2004. *Diário Oficial da União*, 3 dez. 2004a. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/legis1/loc_legis.asp>. Acesso em: 20 ago. 2010.

BRASIL. Procuradoria Federal Dos Direitos Do Cidadão. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Ministério Público Federal, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Censo escolar de 2009*. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 maio 2010.

BYROM, B. A pupil and a patient: hospital: school in Progressive America. In: LONGMORE, P.K.; UMANKY, I. *The new disability history: American perspectives*. New York: New York University Press, 2001.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. *Informações de suas regiões*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

DE CARLO, M.M.R.P.; BERTALOTTI, C.C. *Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001.

GARCIA, R.M.C. A educação de indivíduos que apresentam sequelas motoras: uma questão histórica. *Cadernos CEDES*, v.19, n.46, p.81-92, 1998.

GOLLEGÃ, A.C.C., LUZO, M.C., DE CARLO, M.M.R. Terapia ocupacional, princípios, recursos e perspectivas em reabilitação física. In: DE CARLO, M.M.R.P.; BERTALOTTI, C.C. *Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001.

JANNUZZI, G.M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JURDI, A.P.S.; BRUNELLO, M.L.B.; HONDA, M. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v.15, n.1, p.26-32, 2004.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDEIROS, M.H.R. *Terapia ocupacional: um enfoque epistemológico e social*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MELO, F.R.L.V.; MARTINS, L.A.R. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.10, n.1, p.75-92, 2004.

MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.

NORONHA, O.M. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas: Alínea, 2002.

PELOSI, M.B. A comunicação alternativa escrita. In: NUNES, L.E.P.N. (Org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PELOSI, M.B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha os recursos e estratégias para inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.

VIZIM, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma realidade. In: SILVA, S.; VIZIM, M. *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

WAITZKIN, H. *Uma visão marxista sobre o atendimento médico*. São Paulo: Avante, 1980.

Recebido em 18/11/2010 e aceito para publicação em 2/2/2011.

Percepções de professores e alunos sobre percursos inclusivos

Teachers' and students' perceptions of inclusion

Neli Klix Freitas¹

Resumo

A proposta do artigo é apresentar percursos de políticas públicas inclusivas, questões teóricas e conceituais sobre a temática da inclusão, dados de pesquisa com professores e alunos acerca das percepções destes sujeitos sobre educação inclusiva, permeando estes temas com questionamentos e reflexões sobre o tema da educação inclusiva e da inclusão socioeducativa. O direito ao ensino regular tem possibilitado às crianças com necessidades educativas especiais o desenvolvimento de funções cognitivas e sociais, que resultam em aprendizagens significativas. Estas aprendizagens envolvem tanto os professores, quanto os alunos com necessidades educativas especiais envolvidos nesse processo. O artigo também problematiza pontos de vista diferentes sobre políticas públicas para a inclusão, apontando para a necessidade de revisão de paradigmas em educação e na vida em sociedade. Os dados da pesquisa assinalam para a importância da interação entre professor e aluno na escola e a formação docente.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Interação social. Necessidades educativas especiais. Políticas públicas.

Abstract

The aim of the article is to explore and discuss inclusive educational policies and also theoretical and conceptual questions regarding inclusive education and social inclusion. The article also concentrates the research on teachers and students and their perceptions of inclusive education. The right to regular education has made it possible for children with special educational needs to develop cognitive and social functions, resulting in a significant capacity to learn. This research presents teachers' and students' perceptions and reflects on the importance of interaction in schools and on the educational background of the teacher in terms of inclusive education.

Keywords: *Inclusive education. Teacher training. Social interaction. Special educational needs. Public policies.*

Introdução

Após inúmeras pressões políticas, sociais e educativas, atualmente tem-se medidas legislativas que atestam o direito às pessoas com necessidades

educativas especiais de frequentarem as instituições de ensino, fato que cresce a cada dia. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com

¹ Universidade Estadual de Santa Catarina, Departamento de Artes Visuais e de Educação. Av. Madre Benevenuta, 2007, Itacorubi, 88035-001, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: <nk.freitas@uol.com.br>.

necessidades especiais em escolas regulares, seguido do México e do Chile (Brasil, 1998). Examinando a legislação de vários países do mundo, como o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e as Diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação, reunida em Jomtien, Tailândia (1990); o Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) (Brasil, 1990), dentre outros, é possível evidenciar que consta sobre a educação como sendo um direito humano inalienável, que proporciona aos cidadãos o conhecimento necessário para viver com dignidade. Há unanimidade nas questões econômicas, sociais, políticas, culturais e sanitárias de que não haverá desenvolvimento expressivo nestes setores sem um investimento na educação (Bianchetti, 1995).

Investir em educação constitui a primeira etapa indispensável para assegurar os direitos humanos, tais como a postura de aceitação das desigualdades e da diversidade, a redução da pobreza, a aceitação de avanços na saúde e nutrição, o controle do crescimento demográfico, dentre outros.

Ao longo da história, o cenário particularmente no que se refere às pessoas com necessidades especiais nem sempre foi o de aceitação das desigualdades. Até meados do século XVIII algumas práticas eram executadas com estas pessoas, tais como abandono, afogamentos, asfixia, dentre outras. Ao final do século XVIII e nas três primeiras décadas do século XIX teve início, nos países escandinavos e na América do Norte, o período de institucionalização especializada de pessoas com deficiências, nomenclatura adotada na época. A partir daí surgiu a Educação Especial. A sociedade tomou consciência da necessidade de atender as pessoas denominadas como deficientes, mas a forma de atendimento priorizava um caráter assistencialista. A assistência era prestada em Centros Especializados, nos quais as pessoas recebiam atendimento de vários profissionais: médicos, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, dentre outros.

No século XX a desinstitucionalização começou a ocorrer com programas escolares para

deficientes mentais. Os serviços especiais foram diversificados, e as classes especiais passaram a integrar o contexto escolar. No Brasil, as classes especiais foram criadas entre 1960 e 1965, em todo o país, para pessoas excepcionais. Este era o termo empregado exclusivamente para as pessoas que frequentavam as classes especiais, que contribuíram novamente para a segregação e exclusão. A partir de 1980, esta terminologia deficiente foi alterada para pessoas portadoras de deficiência. A partir de 1986 houve a substituição da mesma, de pessoas portadoras de deficiência, bem como de excepcionais, específica das classes especiais, para pessoas com necessidades educativas especiais. Mas, a adoção desta terminologia foi um processo lento. Ainda hoje em dia é possível ouvir referências aos deficientes, aos excepcionais, apesar da existência legal das nomenclaturas oficiais. Tal questão pode ser atribuída à lentidão na aceitação real da educação inclusiva e nas resistências às mudanças no cotidiano da educação (Cardoso, 2003).

Reverendo a obra de Diniz e Guilhem (2007) sobre as mudanças na terminologia, pode-se associar o termo deficiente com o modelo médico vigente nas primeiras décadas do século XX. Ao adotar a terminologia necessidades educacionais especiais está presente a dimensão que evolui do indivíduo para uma concepção social em que a comunidade passa a participar do problema.

O termo necessidades educativas especiais ainda não é uma unanimidade, e há discussão ao redor da terminologia adequada, tanto nas instituições oficiais de pesquisa, nas academias, quanto nos grupos de deficientes, passando pela necessidade contínua de revisão crítica da legislação sobre o assunto.

No ano de 1986 surgiu também a proposta de integração educativa, que representou um avanço significativo. O ensino dos alunos com necessidades educativas especiais poderia ser realizado no contexto da escola regular. Cardoso (2003, p.19) explicita que:

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu

desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educativas especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades.

As pessoas com necessidades educativas especiais passam a ser vistas como cidadãs, com direitos e deveres de participação na sociedade. A educação de pessoas com necessidades educativas especiais trilhou um caminho que em uma fase inicial foi eminentemente assistencial, até chegar ao que hoje se denomina de educação inclusiva.

No Brasil, mudanças começaram a ocorrer na nomenclatura: de alunos excepcionais alterou-se para alunos com necessidades educativas especiais, o que ocorreu em 1986, pela portaria CENESP/MEC, nº 69, ainda que efetivamente não houvesse um avanço expressivo na inserção destes alunos no ensino regular (Brasil, 1986)..

A Constituição Brasileira de 1988 também trata deste assunto. No capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205, prescreve que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família.” Em seu artigo 208, prevê mais especificamente que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 20/12/1996 conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino dando ênfase, no capítulo V, especialmente à Educação Especial. Referencia no artigo 59, que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e

organização específica, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Anteriormente, no ano de 1994, mais precisamente em 10 de junho, na cidade de Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação, patrocinada pelo governo espanhol e pela UNESCO, com representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. Nesta conferência foi reafirmado o compromisso com a educação para todos e elaborada uma declaração, conhecida na história da educação como a Declaração de Salamanca, que apresenta metas de ação na sociedade. Este é considerado um marco na documentação em favor da educação inclusiva.

No entanto, é necessário refletir sobre as implicações da legislação nas políticas públicas de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais. A legislação existe, mas a educação inclusiva baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente nos legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, bem como de setores da sociedade que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. É sabido que a estrutura escolar foi historicamente construída obedecendo a critérios racionalistas, com base no conceito de normalidade, de forma que os alunos aptos a superar os obstáculos de apreensão dos conteúdos tivessem acesso aos níveis mais elevados de ensino. Nessa ordem, aqueles com ritmo mais lento, ou diferenciado de aprendizagem, deveriam seguir por outros caminhos, segregados ou ignorados pelo sistema escolar. Nessa perspectiva, a predominância de conteúdos eruditos e científicos vem reforçando a primazia da razão e do fazer técnico, em detrimento dos aspectos subjetivos e criativos das experiências dos alunos. Este fato estabelece a manutenção de uma hierarquia de saberes que valorizam os alunos com ritmo acelerado de apreensão de conceitos científicos favorecidos por seu meio social, cultural e econômico, reproduzindo e mantendo essa ordem.

Inserem propostas de ensino, de vivências culturais a partir da perspectiva de homogeneização, ou então, mantém a segregação e o isolamento de pessoas com necessidades educativas especiais, sem uma leitura crítica desta realidade. Tal estrutura visa beneficiar mais alguns segmentos da sociedade mantendo as pessoas com necessidades educativas especiais afastadas do processo de interação escolar e social, bem como do acesso aos meios e instituições de produção e de veiculação cultural.

A visão da escola inclusiva impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças. A fronteira que separa de forma nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema da educação escolar está na anormalidade, no anormal, bem como daqueles que pensam o oposto: os que consideram a normalidade, a norma, o normal como o problema em questão é que deveria ser colocados sob suspeita. Trata-se de representações que se apresentam como científicas e acadêmicas, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe das doenças, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência com a conhecida afirmação de que “algo está errado no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema” (Skliar, 2003, p.18).

Essas considerações remetem-nos a lançar outros olhares, talvez menos vigilantes, que tenham de inverter a discussão, fazendo do normal, da norma, o problema que deve ser colocado em questão. Esses olhares têm muito a oferecer à educação em geral, produzindo a desmistificação do normal, questionando os parâmetros instalados em educação e na sociedade sobre o que deve ser correto. Podem solapar a pretensão altiva da normalização, que não é mais do que a violenta imposição de uma suposta identidade, única, fictícia e sem fissuras, daquilo que é pensado como o normal (Silva, 1997; Skliar, 2003).

Normalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela a única identidade possível, a única identidade considerada como verdadeira e adequada. Nessa perspectiva, os portadores de necessidades educativas especiais não encontram um espaço de aceitação. No Brasil, com

base na legislação, o ensino inclusivo despontou como realidade, trazendo em seu bojo tanto a aceitação das diferenças, quanto questionamentos sobre a capacitação dos professores, sobre os modelos de aprendizagem vigentes nas escolas, a adequação das escolas, como também, sobre as responsabilidades das famílias e da sociedade nesse processo. Entretanto, a inclusão está associada com outros fatores e não somente com a legislação.

As pesquisas do sociólogo e crítico Pierre Bourdieu demonstram que a escola não consegue corrigir as desigualdades sociais. Ao contrário, ela acaba contribuindo para que essas desigualdades se repitam quando privilegia os herdeiros, ou seja, aqueles que a socialização familiar já preparou para o ensino (Bourdieu, 2004).

O processo de superação desse modelo implica em se desestabilizar os parâmetros até então tidos como formadores desse *habitus* e apontar para outro horizonte, no qual as capacidades de desenvolvimento possam ser ampliadas a partir de novas percepções do sujeito escolar.

O movimento impulsionado pela Declaração Mundial de Educação para todos (1990) tem desencadeado mudanças legais e novas abordagens pedagógicas, que contemplam a inclusão em educação e a construção de estratégias pedagógicas que possam refletir a diversidade.

A função da escola, em muitos casos, é a repetição do *status quo* existente fora de seus muros, na sociedade. Manter o *status quo* seria o que McLaren chama de currículo oculto “[...] que desobriga o professor da necessidade de engajamento num auto-escrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e da escola na sociedade em geral” (McLaren, 1997, p.242). É impossível pensar em um sistema educativo inclusivo para o qual as políticas públicas assinalam mantendo o mesmo sistema inalterado. Para corresponder às diversas necessidades educacionais e aos diferentes ritmos de aprendizagem é importante uma reestruturação socioeducativa, com propostas curriculares apropriadas e adaptadas para a diversidade, mudanças organizacionais, estratégias didáticas e

pedagógicas, recursos diferenciados, estruturação do espaço físico, acessibilidade, capacitação docente, dentre outras. Implica, também, em problematizar o que realmente significa aprender.

Trata-se de um processo mais amplo, que requer mudança de paradigmas, movimento, busca de aproximações com linguagens contemporâneas, com novos domínios, novas tecnologias; transformações nas práticas de ensino, com reconhecimento de representações culturais. Implica em não perder de vista o caráter provisório do conhecimento, suas possibilidades emancipatórias e democratizantes, que incluem considerações sobre distintos contextos sociais. A interlocução é a chave para abrir portas na subjetividade conformista ao insistir que os homens são essencialmente sujeitos de comunicação (Freire, 1971).

Freire (1977) trabalhou dialeticamente o ensinar e o aprender. Criou o neologismo “do-discência”, unindo docência e discência, como, muitos anos antes Vygotsky criou o termo “obuclênia”, que significa ensinar e aprender ao mesmo tempo e que mais recentemente foi retomado em uma de suas obras traduzidas (Luria, 2005).

Como bem sintetizou Freire (1977), quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina a aprender. Introduziu a ideia de reaprender, destacando ainda que não se trate apenas de aprender a aprender, a fazer, a conviver. Trata-se também de “aprender o porquê”. Nesse princípio, Freire propôs uma mudança de paradigma, considerando todos os seres humanos incompletos e inacabados: completam-se convivendo com os outros. Conscientes desse processo, seres humanos são movidos pela esperança, necessitam do sonho e da utopia para viver plenamente (Freire, 1977).

Vygotsky postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. “Mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação. A interação entre homem-mundo não é uma direta, mas fundamentalmente mediada” (Vygotsky, 1984, p.127).

Ao longo do processo de desenvolvimento, o ser humano deixa de necessitar das marcas

externas e passa a utilizar signos internos, o que implica no processo de internalização. A partir do contato com os objetos e eventos sociais, a internalização dos mesmos passa a substituí-los, criando representações, mobilizando processos criativos que possibilitam aprendizagens (Vygotsky, 1984, p.55).

Estas proposições teóricas, dentre outras são relevantes diante dos novos desafios decorrentes da legislação e das políticas públicas vigentes sobre a educação inclusiva. Nas diferentes áreas do conhecimento estamos diante de grandes transformações educacionais: mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, na legislação referente à acessibilidade à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, na fundação de um outro tipo de ensino e de escola, que se pretende inclusiva e que, no Brasil, por força de lei, recebe essa denominação. Existe o direito universal à educação e as escolas brasileiras têm a obrigatoriedade legal de acolher a todos. Entretanto, se existe alguma coisa que pode ser nomeada como mudança no cenário atual da educação e do ensino em diferentes áreas, isso não se refere apenas à nomenclatura, nem somente à legislação. Essa mudança relaciona-se com a possibilidade de questionar modelos, argumentos, paradigmas e de propor outros novos, originais, impensáveis até o momento. A pesquisa sobre os temas em questão insere-se nessa trama complexa, e não se concebe o ensino e a aprendizagem diante de tantos desafios dissociados da pesquisa.

A educação inclusiva prevê a inserção de indivíduos em classes regulares, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem socioeconômica, raça ou religião. Este aprender juntos implica levar em consideração o contexto histórico-cultural e social em que estão inseridos. A ideia do ser humano imerso num contexto social como tendo corpo e mente enquanto ser biológico e social, como membro da espécie humana e participante de um processo histórico, conjuga-se com a concepção histórico-cultural (Oliveira, 2005).

A imagem de uma sala de aula homogênea, sem diferenças, não corresponde à realidade da

sociedade, e sim a uma ideologia autoritária que vai destruindo e segregando o que não é dominante. Descobrir esta educação atenta aos direitos humanos está em consonância com a legislação referida, como a Declaração de Salamanca, o Fórum Mundial de Educação do Senegal, Dakar, também a Constituição do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996), que afirmam que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.

Implementar e manter a educação inclusiva carrega em seu bojo a necessidade de mergulhar na educação em toda a sua complexidade, em toda sua rica variedade, em conhecer o outro, desfazendo ideias preconcebidas e discriminação impensada, e ver a heterogeneidade como algo rico e valioso. "Opor a aventura da diferença, a curiosidade intelectual, à monotonia de um padrão único é uma atração no aprendizado" (Mindlin, 1998, p.12).

Estas afirmativas coincidem com a Declaração de Salamanca, na qual consta que as "escolas regulares com orientação para a educação inclusiva permitem uma real educação para todos" (Declaração de Salamanca, 1994, p.9).

Falar em inclusão é falar de multiplicidade, de diversidade, de integração. A interação social é essencial nesta dinâmica, uma vez que favorece aprendizagens significativas e a expressão de múltiplas linguagens: verbal, corporal, bem como a afetividade, a criatividade, a imaginação que, segundo teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon, dentre outros, constituem funções mentais superiores tipicamente humanas (La Taille, 1996).

Para Vygotsky (2003, p.53), o exercício pleno da criatividade está intimamente relacionado com a aprendizagem: "Nunca foi tão importante criar como em nossos tempos. Os mecanismos de controle não são fixos e padronizados, mas sim oscilantes e difusos, exigindo estratégias de enfrentamento capazes de ensejar múltiplas ações".

Estas estratégias de enfrentamento carregam em seu bojo a importância do reconhecimento do

outro, o respeito, a tolerância. Para ampliar a reflexão aponta-se: essas questões são reais ou trata-se de mais uma oposição binária entre inclusão e exclusão?

O que ocorre em nossos tempos é que alguns matizes de diferenças até aqui ignorados ou ocultos têm sido repensados pelo menos não negados, talvez porque a legislação tenha estabelecido critérios mais rigorosos, ou por outras razões. As formas de diferenças do corpo, de aprendizagem, de linguagem, de movimento, de ser, de vestir-se, de viver devem ser vistas não como um atributo, uma propriedade, uma característica dos chamados de diferentes, mas como uma possibilidade de ampliar a compreensão acerca da intensidade das diferenças humanas. Pessoas com necessidades educativas especiais necessitam de ações mediadas, dos agentes mediadores, da postura de mediação do professor, da família, dos agentes culturais, sempre em interação com pessoas sem necessidades educativas especiais. Na medida em que esse processo se consolida, pessoas sem necessidades educativas especiais tornam-se também mediadores, e o processo se reconfigura. Trata-se de novos tempos, que exigem outras posturas, nas quais a interação social é imprescindível. Mas, essa proposta pressupõe uma dinâmica de aceitação de diferenças com uma postura solidária (Skliar, 2003).

Larrosa e Skliar (2002) sugerem uma pedagogia do diálogo, da harmonia, da empatia, não para terminar com as diferenças, mas para manter a tensão entre elas, compreendendo que é da tensão que emerge a criação de algo novo e a possibilidade de uma nova ordem, que subverte o caos. Não se trata de caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas sim de compreender melhor como as diferenças constituem seres humanos.

Morin (2000) descreve que as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que, por sua vez, testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura. Para as instituições, essas afirmativas devem conduzir ao reconhecimento e à legitimação de novas práticas, reconhecendo e respondendo às necessidades diversificadas das pessoas, acomodando os diferentes estilos e ritmos

de aprendizagem. Longe de tratar-se de um problema específico da pedagogia, refere-se a todas as áreas do conhecimento e dilui-se pelas malhas da rede social.

Na realidade, as pessoas com necessidades educativas especiais não podem ser descritas em termos de melhor e/ou pior, bem ou mal, superior ou inferior, maioria ou minoria, dentre outras considerações. O fato de assinalar as necessidades educativas especiais como sendo diferenças torna a posicionar essas marcas, essas identidades como sendo opostas à ideia de norma, do normal e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o correto, o positivo, o melhor (Rodrigues, 2003).

Nessa perspectiva, cabe aos pesquisadores e educadores questionar se o sistema tem tentado discutir a questão do outro nas políticas inclusivas, ou se o que preocupa é a obsessão pelo outro. Não parece um exagero afirmar que a escola atual ainda não se preocupa genuinamente com o outro, mas tem se tornado, muitas vezes, obsessiva diante de cada fragmento da diferença em relação à mesmice.

Se o conhecimento é múltiplo e variado, não estanca o processo de transmissão de ensinamentos e não fica restrito às escolas, é de grande importância que se repense também a formação de professores em diferentes níveis, para atuar no contexto dessa sociedade do conhecimento. É fundamental que sejam planejados processos formativos preparando o educador para uma atitude aberta frente ao e no mundo, pronto para aceitar o novo e a promovê-lo, ajudando a desenvolver nas pessoas com quem se relaciona um processo de subjetivação autônomo e singular. Em outras palavras, o educador deve estar preparado para o principal desafio que se lhe coloca hoje, que se denomina como produzir novas potencialidades.

É uma possibilidade que se abre para o desenvolvimento e para o benefício de todos, com ou sem necessidades especiais, nas escolas e nas diferentes instituições, trazendo consigo um conjunto de fatores, para que todos possam ser inseridos totalmente na sociedade em todos os seus segmentos: trabalho, lazer, saúde, dentre outros.

A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar essa opção de inserção sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na vida em sociedade, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana e da aprendizagem por meio da cooperação. Essas iniciativas promovem a adaptação das pessoas com e sem necessidades educativas especiais, enfatizando as interações sociais e a aprendizagem por meio da cooperação, na qual professores são mediadores.

Uma das questões centrais que determina mudanças nada mais é do que a evidência do surgimento de novas luzes no bojo do desenvolvimento da humanidade, impregnada pela inclusão do tempo, da história e do sujeito como ator e construtor, precipitando crises conceituais. Trata-se de criticar sistemas de determinação, teorias e, pela própria impotência em satisfazer a realidade, o estabelecimento de caminhadas em direção a novas propostas, novas perspectivas.

Métodos

Os dados da pesquisa foram coletados durante um programa de capacitação de 30 professores em educação inclusiva da rede pública estadual de Florianópolis, desenvolvido em maio deste ano. Solicitou-se que os mesmos escrevessem uma carta a um professor que tivesse sido significativo em sua formação. Nesta carta deveriam dirigir-se a este professor do passado escrevendo o que gostariam de dizer-lhe, caso pudessem encontrá-lo novamente. Poderiam escrever livremente. Estas cartas, redigidas de próprio punho, constituíram o instrumento de pesquisa, juntamente com as verbalizações dos professores.

Anteriormente ao programa de capacitação docente, mais precisamente uma semana antes, em

visitas a três escolas, foram coletados desenhos sobre o par educativo com 10 crianças com necessidades educativas especiais, alunos destes mesmos professores. As crianças foram solicitadas a realizar um desenho sobre o par educativo, ou seja: o desenho do professor e de um aluno. Solicitou-se a estes alunos que falassem sobre os desenhos, bem como sobre seu professor.

Nossa pesquisa tem como foco, então, os professores com experiência com educação inclusiva, bem como alunos com necessidades educativas especiais. O foco recai sobre a identificação e análise das interações que se estabelecem em sala de aula, sobre as percepções de professores e de alunos sobre a educação inclusiva.

Durante a capacitação, que foi um local de coleta dos dados, os docentes falaram sobre o que escreveram ao professor do passado. Depois destes depoimentos procedeu-se a apresentação dos desenhos feitos por seus alunos sobre o par educativo, bem como o relato dos comentários dos mesmos.

Os professores, em suas cartas, apresentaram registros sobre a escola e sobre suas vivências como alunos como sendo tempos vividos. Citaram questões relacionadas com a afetividade dos professores do passado, do diálogo, das interações sociais.

Resultados e Discussão

Educação inclusiva: professores e alunos em interação

Os dados dos professores são reveladores de preocupações com a formação em duas direções: uma se relaciona com novos domínios, teorias e tecnologias, com questões legislativas e curriculares. Outra, com uma dimensão singular, que remete à formação docente.

Ao escrever para um professor que tenha sido significativo na trajetória profissional manifestaram-se questões importantes para a compreensão de contextos em mudança. Referem-se a uma tensão

crescente entre duas posições que possuem potencial fortalecedor e persuasivo na luta contra a opressão e na busca pela liberdade humana, essenciais quando se fala em educação inclusiva: aceitar e não aceitar a inclusão. Estas questões vinculam-se com a afetividade e com a cidadania. A presença de manifestações afetivas pelos professores é essencial para o acolhimento de crianças com necessidades especiais, pois minimiza os sentimentos de rejeição e de baixa autoestima que são comumente encontrados nas mesmas. Duas questões foram também presentes no debate entre os professores: como é possível eliminar o sofrimento das crianças com necessidades educativas especiais e de suas famílias? Como sensibilizar a sociedade, as autoridades responsáveis pelas políticas públicas para pensar sobre esse sofrimento que exclui, segrega, aprisiona e conduz à alienação social? Alguns evidenciaram sentir medo e insegurança diante desses desafios, relacionando-os com a própria formação. Revelaram que em alguns momentos consideraram que seria melhor manter o modelo anterior, que muitos vivenciaram durante a sua formação na graduação, antes da legislação que tornou obrigatório o ensino inclusivo, pelo temor de que este processo não alcance os resultados propostos. Estes professores encontram-se presos a um modelo de formação que não coincide com as demandas atuais e, por essa razão, preferem manter um modelo pedagógico já solidificado e, segundo seu ponto de vista, consolidado pelo tempo. Trata-se de duas posições distintas, mas que coexistem nas escolas com educação inclusiva.

O desenho do par educativo realizado pelas 10 crianças com necessidades educativas especiais está associado com o que ela conhece, bem como com a imaginação. A escolha do desenho como técnica nesta atividade relaciona-se com a proposta inclusiva para alunos com e sem necessidades educativas especiais, inseridos em escolas que vivenciam este processo, entendido como linguagem não verbal, mediadora de aprendizagens, percepções e interações. Parte-se da compreensão de que o desenho é uma importante forma de comunicação que, em muitos casos, substitui a linguagem oral ou

acrescenta a ela novos elementos comunicacionais e imaginativos.

Para Vygotsky (1996) a imaginação é uma atividade vinculada com a realidade e com os significados. Pelos desenhos, as crianças interpretam o mundo, mostram o que conhecem, comunicam a realidade, segundo suas vivências. Pelas verbalizações associadas aos desenhos, as crianças atribuem significados aos mesmos. Esses significados revelam o sentido atribuído ao desenho pela própria criança. Não se trata, então, de uma interpretação que parte de uma outra pessoa, mas que é dada pela própria criança como um sujeito que desenha. O pensamento expresso pela palavra da criança comunica seu mundo, suas vivências integradas com a aprendizagem. Quanto mais a criança aprende, quanto maiores e expressivas forem suas experiências, mais capaz será de processar diferentes aprendizagens. Nessa perspectiva, a escola tem um papel importante. É na relação afetiva com as outras crianças, com os professores, com o meio e com a cultura que a imaginação se manifesta e simultaneamente amplia o repertório de aprendizagem. Nesse processo, a linguagem assume um papel mediador.

As crianças participantes da atividade desenharam sua professora do modo como a conhecem e percebem. Algumas professoras nos desenhos estavam distantes do aluno, em tamanho ampliado, sendo que os alunos desenhados tinham tamanho reduzido. Outros alunos desenharam a professora ao seu lado, logo a sua frente. Os alunos comentaram seus desenhos, mas de modo breve, como: *"esta é a minha professora, e este é um aluno, ou este sou eu."* Quatro alunos acrescentaram que *"gostam da professora,"* ou que *"a professora é boa, é amiga, e sabe ensinar bem"*. Ainda comentaram que *"gostam muito da escola, porque lá podem aprender com outras pessoas"*. Os comentários foram breves, considerando-se as limitações das crianças, todas com necessidades especiais.

As professoras tiveram acesso aos desenhos e aos comentários feitos pelos alunos. Manifestações afetivas foram evidentes, diante do confronto com duas experiências: ser aluno e ser professor. Estas

experiências foram amplamente debatidas pelos professores durante a capacitação. Foi possível evidenciar percepções que remetem à reflexão sobre a inclusão em educação como sendo positiva, e outra que questiona a prática inclusiva. São percepções diferentes, que foram explicitadas também nas cartas redigidas pelos participantes a um professor do passado. Estas percepções refletem que a educação inclusiva sofre a influência da aceitação de diferenças entre os alunos, da formação dos professores, das dificuldades para lidar com novas propostas pedagógicas. Concorda-se com Arroyo (2004) quando refere que diante das dificuldades de aceitação das diferenças quebram-se imagens de uma docência muitas vezes idealizada pelos professores.

A pesquisa ampliou a reflexão sobre a importância das atividades não verbais, como o desenho nos projetos pedagógicos de ensino, particularmente com alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Muito mais do que uma forma de lazer, pelo desenho e no desenho a criança articula processos cognitivos e imaginativos. Muito antes do ingresso na escola, as crianças desenhavam por influência da mídia, das novas tecnologias, ou por estimulações recebidas da família e do contexto social. Aprendem a comunicar-se através de desenhos e desenvolvem esta capacidade. A escola deve valorizar estas questões e contemplar metodologias com linguagens verbais e não verbais, favorecendo processos de mediação na aprendizagem, o que é relevante nas escolas com ensino inclusivo.

Considerações Finais

O processo de desenvolvimento dos seres humanos segue a aprendizagem, mas vai além dela, ativando potenciais humanos. A aprendizagem e o desenvolvimento, ainda que diretamente ligados, não ocorrem simetricamente. O desenvolvimento não é estanque, nem acompanha a aprendizagem como uma sombra acompanha o objeto que a projeta.

Existe uma dependência recíproca, complexa e dinâmica, que não pode ser explicada por uma

única fórmula especulativa, nem apriorística. Concorde-se com Vygotsky quando destaca que a interação social é fundamental no desenvolvimento humano e na aprendizagem.

A abertura das escolas para as diferenças não se relaciona somente com a legislação, mas com uma mudança radical nos processos de ensino e aprendizagem e com as interações entre professor e aluno. Inclui uma proposta de ruptura entre as fronteiras existentes em diferentes disciplinas, entre o saber e a realidade. Isso implica em uma valorização da multiplicidade, da integração de saberes, das redes de conhecimento que, a partir daí se formam e se constituem, e que se inserem também nas novas tecnologias da informação. Assinala para a transversalidade das áreas curriculares e para a autonomia intelectual do aluno, autor do conhecimento e que, por isso mesmo, imprime valor ao que constrói. Esse processo não pode prescindir da interação social.

Não se apreende a realidade diretamente, mas por reconstrução. Ensinar é, então, muito mais do que transmitir informações. Implica em mobilizar nos educandos o prazer de aprender, que se vincula também com recursos e métodos de ensino, com a inserção de linguagens verbais e não verbais, dentre outras. A educação inclusiva é uma possibilidade de romper as barreiras que inviabilizam a aceitação das diferenças entre as pessoas. Contudo, trata-se de um processo complexo, que exige capacitação, exercício da tolerância, conhecimento, e que também necessita de avaliação permanente.

Questões inclusivas sociais e educacionais presentes na complexa dinâmica que caracteriza o ensino, a aprendizagem e a vida em sociedade pedem por novos olhares: olhares múltiplos para romper com a hegemonia epistêmica dos grandes saberes, contemplando a busca de olhares iluminados por novos focos e instrumentos que possam descer fundo na ordem implícita, penetrando no subjacente e no subjetivo. Trata-se de uma visão de escuta das vozes de uma ciência que em sua busca transdisciplinar é capaz de gerar o novo em um movimento de olhar para o ensino e para a aprendizagem sob novos ângulos. Não há um modelo

único para ensinar, assim como nem todos os seres humanos apresentam ritmos idênticos para aprender. Ainda há aprendizagens distintas, assim como cada ser humano é diferente do outro. Uma visão hegemônica de ensino, na qual todas as crianças aprendem do mesmo modo e no mesmo ritmo é uma utopia, um contido expansivo que não pode ser aprisionado por nenhuma ideologia, nenhuma legislação. A multiplicidade representa o convite para a coragem de espiar por frestas inusitadas e conseguir ver outras dimensões da realidade.

Os dados da pesquisa permitem assinalar para a importância da relação entre professor e aluno, para o papel do docente, da escola e da sociedade no sentido de conduzir ao reconhecer e legitimar novas práticas, reconhecendo e respondendo às necessidades diversificadas dos alunos, acomodando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos.

A educação inclusiva propõe pensar a diferença como uma marca humana, presente em todas as situações sociais e, conseqüentemente, em todas as salas de aula, nos diversos níveis e modalidades de ensino e realidades socioculturais.

Retoma-se Mantoan (2006, p.192) ao referir que "as diferenças são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente" Para tanto, não basta aceitar a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, uma vez que a hierarquia continua presente, em forma de generosidade ou benevolência para com aquele que é diferente. Pensar a diferença é pensar nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola: quem são nossos alunos? Que história trazem? Que papel os professores desempenham nessa mediação? Por quais caminhos podem ensinar, e como alunos com necessidades educativas especiais podem aprender? O desafio se coloca na mudança paradigmática de modo a superar o *habitus* constituído e atingir o que se espera da escola inclusiva, o que, considerando as reflexões apresentadas e a análise dos dados da pesquisa, não pode ser respondido somente com base na legislação. Envolve a escola, mas avança para além dos seus muros. É um processo e, como tal,

necessita de reflexões e de análise crítica dos profissionais envolvidos com educação, bem como da sociedade em todos os segmentos.

Referências

- ARROYO, M. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n.3, p.7-19, 1995.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria CENESP/MEC, nº 69. Brasília, 1986. *Diário Oficial da União*, 28 ago. 1986.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1988.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*, 13 jul.1990.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Boletim da UNESCO sobre educação inclusiva. Brasília: Corde, 1998.
- CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à Inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J.M.; STOBAÛS, C. (Org.). *Educação especial: em direção a educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.15-26.
- DECLARAÇÃO mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas do aprendiz. Tailândia: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.
- DINIZ, D.; GUILHELM, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FREIRE, P. *Educação como prática e liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de babel: política e poética da diferença*. Belo Horizonte: Atlântica, 2002.
- LA TAILLE, Y. *Piaget, Vygotsky e Wallon: abordagens psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1996.
- LURIA, A. *Vygotsky, Luria e Leontiev: psicologia e pedagogia bases do desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Centauro, 2005.
- MANTOAN, M.T. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p.183-209.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos Estados Unidos*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MINDLIN, B. A verdadeira descoberta do Brasil. *Revista Pedagógica Pátio*, v. 2, n.6, p.12-18, 1988.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, o processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2005.
- RODRIGUES, D. *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Portugal: Porto, 2003.
- SILVA, T.T. *A política e a epistemologia do corpo normalizado*. Rio de Janeiro: Espaço, 1997.
- SKLIAR, C. *E se o outro não estivesse aí? Notas para uma pedagogia (improvável) da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. *La Imaginación y la arte en la infancia*. Espanha: Akal, 2003.

Recebido em 25/9/2010 e aceito para publicação 20/5/2011.

Motivación y desarrollo del pensamiento matemático

Motivation and development of mathematical thinking

Alfonso Jiménez Espinosa¹

Andrea Carolina Moreno Bello²

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una investigación que tuvo como propósito analizar los elementos de la motivación en los estudiantes y diseñar actividades que ayuden al desarrollo del pensamiento matemático, para lo cual se usaron técnicas mixtas de investigación, enmarcadas en un estudio de caso. El trabajo se desarrolló en tres etapas: en la primera se realizó un diagnóstico y un análisis sobre la motivación y las habilidades matemáticas de los estudiantes; en la segunda se realizó la fundamentación teórica y se escogieron las temáticas y actividades para desarrollar con los estudiantes, y en la última se organizó, clasificó y analizó la información para la redacción del informe final. Pudo evidenciarse que una de las causas de desmotivación de los estudiantes es la relación que tienen con sus docentes y, en la mayoría de los casos, están motivados a realizar algo solo por estímulos externos. En cuanto al desarrollo de las actividades se evidenció que este tipo de situaciones permite que los estudiantes cambien su actitud de indiferencia y participen más activamente en la construcción de los conceptos matemáticos. Es de destacarse que, al ser un estudio de caso, los alcances de la investigación se restringen a la población con la que se trabajó y, de esta forma, solo se convierte en un ejemplo de la transformación de la práctica.

Palabras clave: Motivación. Desarrollo del pensamiento matemático. Resolución de problemas. Situaciones problemáticas.

Abstract

This article presents the results of a study whose aim was to analyze elements of motivation in students, and it proposes activities that will help develop mathematical thinking. It is a case study, using quantitative and qualitative research techniques, which was developed in three stages. The first stage involved diagnosing and analyzing the students' motivation and mathematical skills; the second included the theoretical background and the choice of themes and motivational activities to develop the students; and the final stage organized, classified and analyzed the information, for the writing of the research report. The research demonstrated that one of the causes of lack of motivation in students is the relationship they have with their teachers, and in the majority of cases, they are only motivated to do something through external stimuli. In relation to the development of activities, it was seen that this type of intervention prompts the students to become less indifferent, and more actively involved in the construction of mathematical concepts. It should be emphasized that, because this is a case study, the scope of the research is limited to the research population, therefore the results serve merely as an example for transforming educational practices.

Keywords: Motivation. Development of mathematical thinking. Problem-solving. Problem situations.

¹ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia. Correspondencia para/Correspondence to: A. J. ESPINOSA. E-mail: <ajjimenezes@hotmail.com>.

² Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja, Colombia.

Introducción

Problemática de estudio

Como consecuencia de la estructura del propio Sistema Educativo Colombiano, el estudiante se ha acostumbrado a aprobar los cursos con un mínimo esfuerzo y, en el peor de los casos, sin hacer absolutamente nada. Esta afirmación parece exagerada; sin embargo, fue esa la razón que llevó al Ministerio de Educación a cambiar nuevamente el sistema de evaluación³, frente a las quejas permanentes de los docentes y de la sociedad en general, como puede ratificarse en artículos de prensa recientes. Es de agregar que desde hace unos meses, también en artículos de prensa y en diferentes foros académicos, se vienen dando alertas sobre la altísima mortalidad académica de los estudiantes en el año lectivo de 2010 a causa del nuevo sistema de evaluación, por el que pueden volver a perder el año (Diario El Tiempo, [s.d.]).

En estas condiciones, en matemáticas, los estudiantes llegan en la mayoría de los casos al grado siguiente con serias deficiencias en los conocimientos básicos de la materia, y más aún en el análisis y la resolución de problemas, como lo constatan los resultados de las pruebas SABER⁴.

Las razones de lo anterior son múltiples, pero pueden contemplarse en dos grupos: las relacionadas con la normatividad y el entorno educativo, que para este estudio corresponden a aspectos de motivación extrínseca; y las relacionadas con el propio docente y el ambiente escolar, que generan motivación intrínseca.

En cuanto al docente, dadas las condiciones en que debe trabajar - cursos muy numerosos, exceso de clases a la semana -, no logra que el estudiante experimente y desarrolle sus capacidades de analizar, plantear, formular y resolver problemas. Este exceso

de trabajo lo lleva a intentar cumplir con el desarrollo de un contenido temático, para realizar la principal exigencia administrativa. Así, el profesor se convierte en un "operario del currículo" con poca reflexión sobre la calidad de lo que hace. Las situaciones descritas anteriormente se conjugan en la persistencia de una escuela y de una clase que no evoluciona, no genera una motivación intrínseca en sus alumnos y, dado que la extrínseca perdió importancia, la situación se agudiza.

De esta forma la investigación pretendió dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son algunas de las posibles razones de la desmotivación de los estudiantes por el estudio? ¿Qué tipo de actividades favorecen la motivación para el desarrollo del pensamiento matemático? Así, el objetivo de la investigación fue el de analizar elementos de la motivación de los estudiantes y diseñar actividades que ayuden al desarrollo del pensamiento matemático.

Discusión teórica y metodológica

Resolución de problemas y situaciones problémicas

La investigación adoptó las posturas teóricas relacionadas con la resolución de problemas, el desarrollo del pensamiento matemático y la motivación. Según D'Amore (2006) es necesario diferenciar un ejercicio de un problema y de una situación problemática o problémica.

Para desarrollar un ejercicio, tan sólo basta seguir los pasos dados previamente en un algoritmo; aquí no hay un proceso que le permita construir ideas matemáticas que provengan de la vida cotidiana y del contexto del alumno. "Se tiene un ejercicio cuando la resolución prevé que se tengan que utilizar reglas

³ El Decreto 230 de 2002 del Ministerio de Educación de Colombia implementó la promoción automática en la educación básica y media, con lo cual sólo en casos excepcionales un alumno podría perder el año. En el año 2009 el mismo Ministerio expide otro decreto que deroga el anterior, y delega a cada institución escolar la implementación de su propio sistema de evaluación, dentro de determinados parámetros generales.

⁴ Las pruebas SABER, son las correspondientes al Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, que efectúa el Ministerio de Educación.

y procedimientos ya aprendidos, aunque aún en vías de consolidación.” (D’Amore, 2006, p.294).

Para resolver un problema, no es suficiente con seguir unos pasos ya dados con anterioridad por el docente, como en el caso del ejercicio; se necesitan buscar estrategias para solucionarlo, y es ahí donde el estudiante tiene que hacer uso de sus competencias y habilidades para hallar la solución. Es decir, él tiene que hacer uso de sus conocimientos previos y buscar formas de abordar el problema, proponer hipótesis, crear diferentes rutas para poder llegar a resolverlo, establecer cuáles son los datos que se dan a conocer y cuáles son los que tiene que buscar; en otras palabras, el estudiante no dispone de una receta definida para conseguir darle solución al problema. A este respecto este autor afirma que “[...] se tiene un problema cuando una o más reglas o uno o más procedimientos no son del bagaje cognitivo del resolutor; algunas de ellas, en esa ocasión, podrían estar precisamente en vías de explicación; a veces es la misma sucesión de las operaciones por utilizar la que requiere un acto creativo por parte del resolutor” (D’Amore, 2006, p.295).

La situación problemática o problémica es más compleja que un problema. Es a partir de ésta que debe llegar a plantearse el problema. Una situación problemática fomenta el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento matemático, es decir plantearse interrogantes, sistematizarlos, estructurarlos y explicarlos; pero para esto el alumno debe tener una comprensión de los conceptos que tendrá que aplicar para resolver la situación problemática; claro está, si es que tiene solución; si no la tiene, el estudiante tiene la posibilidad de realizar una reformulación de la situación problemática. A través de la solución de una situación problemática el estudiante desarrolla su creatividad, le da confianza y seguridad en sí mismo, elabora estrategias como graficar, particularizar, conjeturar, generalizar, verificar y argumentar, que son etapas propias del desarrollo del pensamiento matemático, generando así procesos que lleven a la construcción de nuevos conocimientos. Según D’Amore (2006, p.295), la situación problemática puede verse como “[...] una

situación de aprendizaje concebida de manera tal que los estudiantes no puedan resolver la cuestión por simple repetición o aplicación de conocimientos o competencias adquiridas, sino que se necesita la formulación de nuevas hipótesis”.

El pionero en la resolución de problemas en matemáticas fue Polya (1992) quien, para involucrar a sus estudiantes, utilizó un método general que consta de cuatro pasos:

1) Entender el problema, lo cual consiste en describir con sus propias palabras la situación, distinguir las variables implícitas e identificar qué es lo que pide el problema;

2) Configurar un plan, lo que implica buscar una estrategia para resolver el problema, como realizar un gráfico o diagrama, usar un modelo o buscar una fórmula. El papel del docente radica en guiar al estudiante, a través de preguntas, hacia una estrategia para la solución del problema en base a los conocimientos previos;

3) Ejecutar el plan, es decir, aplicar las estrategias que se plantearon para solucionarlo; y

4) Mirar hacia atrás, para revisar si es la solución correcta al problema, es decir, si el resultado responde a la pregunta planteada, lo cual le permite al estudiante afianzar sus conocimientos.

Schoenfeld (1985) considera insuficientes las estrategias planteadas por Polya, y expone que en el proceso de resolución de problemas intervienen también elementos de carácter emocional-afectivo, psicológico y sociocultural, entre otros. Establece cuatro aspectos que intervienen en el proceso de resolución de problemas: los conocimientos previos, las estrategias o heurísticas cognitivas, las estrategias metacognitivas y el sistema de creencias.

Desarrollo del pensamiento matemático

El pensamiento matemático se refiere a las formas de pensar los procesos que se realizan al resolver un problema y de construir situaciones matemáticas que vienen del diario vivir; esto es, el pensamiento matemático abarca muchos niveles, los

cuales propician el desarrollo de capacidades cognitivas para la construcción de nuevos conocimientos. En el desarrollo del pensamiento matemático, según Mason *et al.* (1988), hay tres factores que influyen:

1) La competencia en el uso de los procesos de investigación matemática, que se refiere a la tarea que es capaz de adelantar el estudiante con ayuda del profesor, es decir, lo que el alumno logra en clases con enfoque investigativo y no de repetición.

2) Confianza en el dominio de los estados emocionales y psicológicos para sacar provecho de ellos.

3) Conocimiento del contenido de las matemáticas.

Para resolver un problema matemático existen caminos útiles que se pueden realizar, como lo describe Mason. La mejor forma de iniciar y enfrentar el problema es haciendo una particularización, es decir llevándolo a un lenguaje sencillo con el cual el problema se pueda expresar con sus propias palabras y en una situación concreta, para luego reunir evidencias, las cuales serán la base del proceso de generalización. Generalizar significa hallar una ley (que puede ser una expresión algebraica) que permita decidir si las conjeturas que se realizan respecto al problema matemático son o no ciertas. Existen diferentes fases que estructuran el pensamiento, las cuales están basadas en los procesos fundamentales de particularización, generalización y conjeturación o de generación de hipótesis. El proceso de resolución de un problema, según Mason *et al.* (1988), se puede abordar en tres fases:

Fase de Abordaje, en la cual se realizan las particularizaciones del problema, y que consiste en responder a las preguntas: ¿qué es lo que sé?, ¿qué es lo que quiero?, ¿Qué puedo usar?;

Fase de Ataque, en la cual el resolutor entra en la etapa del razonamiento propiamente dicho y ocurre cuando, en palabras de Mason (1988, p.49), "sientes que el problema se ha instalado dentro de tu mente y ya es tuyo, y se completa cuando, o bien se abandona o bien se resuelve". En esta fase se desarrollan varias actividades matemáticas que pueden generar estados como:

"Estar atascado", es decir cuando no se sabe qué hacer, y cuando lo más importante es realizar una particularización que ayude a obtener una idea de qué paso seguir y mirar qué puedo utilizar para resolver el problema; el estado "Ajá", que consiste en intentar, por algún método, dar solución al problema, identificando lo que podría utilizarse y reflexionando si se justifica el paso a seguir. Este estado se caracteriza por la conjeturación, lo cual consiste en hacer una afirmación, que puede ser examinada, cuestionada, o modificada. En ocasiones es fácil conjeturar el qué, pero suele ser difícil el por qué. Para responder al por qué se necesita convencer de las afirmaciones al lector más crítico. Pero para que esto suceda es necesario convencerse así mismo, convencer a un amigo y convencer a un enemigo (Mason *et al.*, 1988).

Fase de Revisión, en la cual se vuelve a mirar lo que ha pasado, es decir, se comprueba lo que se ha hecho y se reflexiona para poder llegar a la generalización del proceso.

En conclusión: el pensamiento matemático es algo personal, y su desarrollo depende de la forma como se enfrenten los problemas y se reflexione sobre esa experiencia. Para pensar matemática-mente de una manera eficaz se necesita tener suficiente confianza para poner a prueba las ideas y para enfrentarse a los estados de ánimo. Es importante que el profesor cree un ambiente de confianza donde el estudiante pueda trabajar con tranquilidad. Además de esto se necesita crear una atmósfera propicia para el pensamiento matemático, que consiste en interrogar, desafiar y reflexionar, es decir, una atmósfera que esté construida por preguntas. Según Mason (1988), se deben tener en cuenta los procesos matemáticos fundamentales de especialización o particularización, generalización y convencimiento, para lo cual es necesario que el docente construya un ambiente de confianza para que los estudiantes puedan formular sus preguntas y crear en ellos un espíritu investigativo.

La motivación

En el trabajo docente nos enfrentamos a diario con el desinterés de los estudiantes por el estudio, y

es por esto que nos preguntamos cuáles son las razones por las cuales los estudiantes realizan otras actividades y no responden a sus compromisos académicos. Realmente es difícil responder a este interrogante, por lo cual debemos comenzar por definir qué es la motivación y cuáles son los factores que influyen en ésta.

Según Woolfolk (1999, p.372), "La motivación suele definirse como un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta". La motivación representa qué es lo que determina que una persona realice una acción, busque alcanzar un objetivo y se mantenga hasta lograrlo o, por el contrario, abandone la acción o tarea. Hay que entender que nadie puede obligar a alguien a que se motive, y en este sentido la motivación es interna aunque tiene su origen en la interacción del ser humano con el medio. Algunos de los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes son su situación familiar, las desigualdades sociales o la relación que existe con sus docentes.

Diversos autores clasifican la motivación de muchas formas que pueden surgir de la necesidad del estudiante, es decir, que se genera de una forma externa o interna.

Motivación intrínseca y extrínseca

Según Woolfolk (1999, p.374), "La motivación intrínseca surge de factores como el interés o la curiosidad, es decir, de la tendencia natural a buscar y superar desafíos cuando se trata de intereses personales y de ejercer las capacidades". Se llama motivación extrínseca el acto de realizar una acción para obtener una calificación, evitar un castigo o recibir un beneficio en caso de cumplimiento con la exigencia. En este caso no interesa la actividad, sino el beneficio que se puede obtener de ésta (p. 435). Es de destacar que en el ambiente escolar son importantes las dos clases de motivación.

Gómez (2005, p.5) destaca algunas ideas relevantes sobre las actitudes de los estudiantes de educación básica y media frente a la matemática. Una de estas muestra cómo influyen en la motivación

de los alumnos la propia motivación - es decir, el interés y el placer por las matemáticas -; las creencias sobre sí mismo - el grado de confianza del estudiante en sus capacidades en matemáticas -; los factores emocionales, en especial el grado de ansiedad que sienten a la hora de estudiar y las estrategias de aprendizaje. Este autor presenta algunas estrategias y técnicas para desarrollar la motivación intrínseca en los estudiantes, tales como: permitir a los estudiantes vivir experiencias de éxito en el aprendizaje de la matemática; ayudarlos a internalizar metas de aprendizaje y permitirles el desarrollo de su autonomía y responsabilidad.

Aspectos metodológicos

La investigación usó técnicas mixtas de investigación dentro de un estudio de caso. De acuerdo con las tendencias actuales sobre la complementariedad de los enfoques de investigación, el trabajo usó instrumentos cualitativos e instrumentos cuantitativos. Se usó la investigación en el aula y en la escuela (Stenhouse, 1996) a través de grabaciones en video, cuestionarios de preguntas abiertas, el desarrollo de actividades programadas y el diario de campo. Según Cerda (2007, p.118) "[...] un estudio de caso es una investigación que gira en torno a un fenómeno definido como: un programa, evento, persona, grupo social o institución". En este caso son las propias salas de clases.

La población estuvo conformada por 137 estudiantes, de los cuales 91 de grados novenos, eran de un colegio privado de zona urbana; los restantes 45 de grado octavo pertenecían a una institución de carácter público de un municipio de zona rural. La recolección de información comenzó con la aplicación de cuestionarios para conocer elementos de la motivación de los alumnos hacia la matemática y su relación con aspectos familiares y sociales, así como antecedentes de agrado o de rechazo. Además, se indagó sobre creencias alrededor de la matemática y el grado de ansiedad que les produce la clase. Asimismo, se aplicó un cuestionario de 20 problemas típicos⁵ que envolvían conceptos básicos de

⁵ Los problemas de este cuestionario tenían la estructura clásica de las pruebas SABER, ya mencionadas.

matemáticas hasta ese nivel, y que requerían para su solución el conocimiento de sistemas numéricos, métricos, sistemas geométricos, y sistemas de datos. El objetivo era determinar, para ese nivel - grado 9º-, las dificultades más sobresalientes en la resolución de problemas, dado que éstos determinan también el grado de desarrollo del pensamiento matemático. Con la identificación de dichas dificultades se procedió a diseñar actividades consideradas motivadoras para ser trabajadas en clase, sobre las que se harían grabaciones en video.

De acuerdo con resultados de investigación recientes (D'Amore, 2006), la forma como generalmente se presentan los problemas a los estudiantes se ha tipificado de tal manera que lo llevan a pensar que se trata de enunciados artificiales con números, sin relación con la vida de las personas. Así, las actividades diseñadas fueron situaciones problemáticas que pretendieron cambiar la imagen de la resolución de problemas. Fueron desarrolladas en grupos de tres estudiantes, para luego socializar las soluciones dadas, en forma de plenaria. El objetivo de la grabación fue analizar en el desarrollo de la socialización de respuestas (plenarias) las oportunidades de conjeturación, argumentación y defensa de sus soluciones (el convencer), que son las características del desarrollo del pensamiento matemático (Mason, 1988). Igualmente, en estas secciones se analizó la participación, el involucramiento y la dinámica de los estudiantes, esto es, la motivación intrínseca generada por la actividad. En el desarrollo de las actividades, la profesora investigadora llevó el diario de campo, donde destacaba aspectos sobresalientes en la motivación de los estudiantes. Para el análisis de información se pudieron inferir cuatro categorías que influyen en la motivación y el agrado por la matemática. Estas son: ambiente sociocultural, imagen de sí mismos, intereses personales y relación con el docente.

Resultados

Resultados sobre la motivación y actitud frente a la matemática

Sobre el ambiente sociocultural, cerca del cincuenta y cinco por ciento (55%) de los padres de

los alumnos ayudan o supervisan la realización de tareas en casa; sin embargo, hay diferencias entre los alumnos del colegio privado y el público, pues mientras en el privado los alumnos manifiestan menos motivación teniendo más estabilidad económica, en el público manifiestan mayor grado de motivación frente a menos estabilidad económica de la familia. Este aspecto sorprende un poco, pues a mayor estabilidad económica hay mayor acceso a libros y otros materiales.

En cuanto a los intereses personales de los alumnos y su disposición frente a la matemática, solo el treinta y tres por ciento (33%) manifiesta su agrado por la matemática; un porcentaje similar declara agrado muy poco, y los demás están entre los que definitivamente no les gusta o la detestan. Menos del cuarenta por ciento (40%) manifiesta algún grado de interés por la matemática, los demás van desde el desinteresado, el que asume la clase con pereza, o el que pasa la clase muy aburrido. Solo el veintidós por ciento (22%) de esos estudiantes considera la clase como interesante, los demás la consideran como poco interesante, aburrida, e incluso el nueve por ciento (9%) la considera detestable. En cuanto a la influencia de sus profesores en años anteriores para que les guste o les disguste la matemática, el cuarenta por ciento (40%) considera que esos profesores influyeron para que ahora no les guste, y el trece por ciento (13%) dicen que ellos hicieron que ahora detesten la matemática.

En relación a la imagen de sí mismos, el treinta y tres por ciento (33%) de los alumnos de la institución privada y el dieciocho (18%) de la pública no sabe si tiene o no confianza cuando intenta resolver un problema, lo que puede interpretarse como que los escolares no realizan esa práctica o no saben qué es resolver un problema en matemáticas. En la pública, el setenta y uno por ciento (71%) manifiesta confianza, en cuanto en la privada el veintiuno por ciento (21%) alega abiertamente no tener confianza cuando intenta resolver un problema.

En cuanto a la relación con el docente, en la institución privada el cuarenta y cinco por ciento (45%) y en la pública el veintitrés (23%) declara sentirse nervioso e incómodo en las clases de matemáticas, mientras que el veintisiete por ciento (27%) dice que

lograr solucionar un problema no le causa ningún tipo de satisfacción. La indiferencia al respecto deja ver el poco gusto por la matemática. Asimismo, estos resultados muestran la poca motivación por esta materia en los estudiantes; en general estos, si intentan hacer algo, lo hacen porque hay que hacerlo - es decir porque hay alguna motivación externa- y no por una motivación intrínseca. En la institución privada, solo el veintidós por ciento (22%) de esos estudiantes considera la clase como interesante, los demás la consideran como poco interesante, aburrida, e incluso el nueve por ciento (9%) la considera detestable.

Resultados sobre las actividades con situaciones problemáticas

Una de las actividades realizadas con situaciones problemáticas, en grados novenos, se llamó "volumen del cilindro". Para esto se le dio a cada grupo de estudiantes idénticos recortes circulares de papel. En una actividad anterior sobre funciones se había llegado a la conclusión que "el área de un círculo está en función de su radio", es decir: $A(r) = F(r)$, o $A(r) = \pi r^2$. Se pedía inicialmente que identificaran la forma y el área de cada recorte, y posteriormente que superpusieran veinte recortes, que observaran lo que obtenían y lo dibujaran; luego se les preguntó qué se obtendría superponiendo 500 y luego mil recortes. Se les pregunta además si un solo círculo de esos recortes tenía altura, y luego los veinte superpuestos. A continuación se pedía calcular el volumen de un solo recorte y luego de otros cilindros con diversas alturas. La actividad se desarrolló hasta llegar a obtener el volumen del cilindro como una función de dos variables: el radio y la altura. Para este caso el radio era constante. El análisis de este episodio se mostró en la sesión plenaria conjunta de discusión de respuestas al trabajo en grupo. El objetivo era hallar el volumen del cuerpo formado al superponer varios (o muchos círculos), es decir un cilindro. La actividad permite que los estudiantes concluyan cómo, en la medida que se superponen recortes (círculos), se va obteniendo un cilindro con mayor volumen. La

docente pregunta ¿si solo hay un recorte de papel, este tiene altura? A lo que un alumno responde "[...] sí, obvio sí", mientras que otro afirma "[...] no, no tiene altura porque es plano". Un tercer alumno refuta la última afirmación diciendo "[...] obvio sí [sí tiene altura], porque por más mínima que sea, sí tiene altura"; la docente explica que quienes afirman que sí tiene altura tienen la razón, que el recorte tiene una altura muy pequeña, y que para este caso en particular, "la vamos a tomar como 1 mm".

La actividad continúa con la pregunta de la docente "qué pasa con el área de la base al variar la altura", y luego pregunta de nuevo ¿cuál es el volumen del cilindro si la altura es 1 mm? Un alumno responde $1,256\text{cm}^3$; la docente interroga ¿si la altura es 50 cambia el área de la base?, los estudiantes concluyen que la base siempre es la misma (turno 35), es decir, en este caso, la base es constante. La profesora pregunta, si la altura del cilindro es cero ¿cuál es el volumen del cilindro? Un alumno responde "¡no hay cilindro!" confirmando la respuesta dada por la mayoría de los grupos. La docente, para buscar el consenso, pregunta ¿entonces cuál es el volumen? Un alumno responde "cero"; la docente quiere saber las razones de esa respuesta, a lo cual el alumno replica diciendo "porque para hallar el volumen se multiplica la altura por el área de la base y en este caso la altura es cero, y por lógica el resultado del volumen es cero". La docente recuerda que van a asumir que la altura (espesor) del recorte de papel tiene un milímetro, con lo cual todos en voz alta dicen "el área de un círculo [en ese único caso] coincide con el volumen del cilindro". Finalmente los estudiantes pueden concluir con las respuestas dadas a los cuestionamientos hechos por la docente, que al realizar variaciones en la altura, lo que cambia es el volumen del cilindro y que la base siempre es la misma. Luego la profesora pregunta "al calcular el volumen del sólido, ¿qué se observa constante?". Un alumno afirma "El área del círculo nunca cambia, siempre es la misma, [...] Lo que cambia es la altura del cilindro". La docente vuelve al objetivo de la actividad preguntando: "¿Identificaron cuál es la variable dependiente y cuál es la variable independiente en este ejercicio?". Un alumno

responde "Sí, la variable independiente es la altura, porque podemos darle cualquier valor, y la variable dependiente es el volumen, porque este varía dependiendo del valor que tome la altura".

La actividad muestra como sí es posible crear ambientes de aprendizaje que cambian la dinámica de la clase y donde todos los estudiantes opinan, dan sus respuestas, discuten, conjeturan y convencen a otros, y donde los que habían errado así lo aceptan.

Consideraciones Finales

La gran mayoría de los estudiantes afirma que sus docentes han influido para que no les agrade la matemática y hasta en ocasiones la lleguen a detestar, pues el profesor no crea el ambiente de confianza que menciona Santos (2007, p.95). Según este autor, es necesario que el docente de matemáticas comience a crear ambientes de aprendizaje a partir de situaciones problemáticas que posibiliten al estudiante desarrollar sus competencias.

Es importante resaltar que la matemática siempre se ha visto como difícil y aburrida, opinión confirmada por los estudiantes que participaron en esta investigación. Se observa que, en ocasiones, los estudiantes intentan hacer algo, motivados por factores externos, como premios de sus familias o una nota entre otros, pero no por una motivación intrínseca. Asimismo estos, a pesar de manifestar su desagrado por las matemáticas, las consideran importantes y necesarias para su futuro.

En cuanto al análisis de los episodios de clases, es sin duda evidente que se está permitiendo que los estudiantes construyan conceptos matemáticos a través del análisis, reflexión, argumentación y desarrollo de actividades que problematizan. Los episodios de clase dejan ver cómo a través de la negociación de respuestas y de sus significados, se van obteniendo consensos. No se trata simplemente de calificar o descalificar las respuestas dadas por los alumnos.

La discusión realizada inicialmente en grupos pequeños de estudiantes es muy positiva, pues

permite que todos participen construyendo conjeturas y evaluando continuamente sus ideas. Una vez realizadas las tareas de clase en pequeños grupos, las sesiones plenarias de confrontación de respuestas e interpretaciones a los diversos problemas han demostrado ser muy productivas para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades argumentativas por parte de los estudiantes. Aquí, la tarea del docente pasa a ser la de coordinador y dinamizador de la discusión grupal y promotor de la participación de los estudiantes por medio de preguntas; en ocasiones también aclara las ideas expuestas por los alumnos.

En la conclusión de un trabajo como este, se puede dimensionar la enorme responsabilidad del docente, pues es el que dinamiza la clase a través de las actividades que propone. Sin embargo, la mayor dificultad para el profesor es la falta de tiempo, ya que debe responder a un sinnúmero de tareas y lidiar con grupos numerosos que dificultan su trabajo.

Referencias

- CERDA, G.H. *La investigación formativa en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 2007. p.118
- D'AMORE, B. *Didáctica de la matemática*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério, 2006. Colección Didácticas.
- EL TIEMPO. Bogotá. [s.d.]. Disponible en <www.eltiempo.com>. Acceso: 18 sep. 2010.
- GÓMEZ, I. *Motivar a los alumnos de secundaria para hacer matemáticas*. 2005. Disponible en: <www.mat.umc.es/~imgomez/almacen/pisa-motivar>. Acceso: 12 oct. 2009.
- MASON, J.; BURTON, L.; STACEY, K. *Pensar matemáticamente*. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Editorial Labor, 1988.
- POLYA, G. *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas, 1992.
- SANTOS, L.M. *La resolución de problemas matemáticos fundamentales cognitivos*. México: Editorial Trillas, 2007.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- WOOLFOLK, A.E. *Psicología educativa*. New Jersey: Editorial Prentice Hall, 1999.

Recibido el 7/12/2010 y aprobado el 2/2/2011.

Instruções aos Autores

Objetivo e política editorial

Revista de Educação PUC-Campinas destina-se à divulgação de resultados de pesquisas inéditas da comunidade científica nacional e internacional para incentivar debates permanentes sobre diferentes concepções de Educação.

Os manuscritos podem ser rejeitados sem comentários detalhados após análise inicial, por pelo menos dois editores da *Revista de Educação PUC-Campinas*, se os artigos forem considerados inadequados ou de prioridade científica insuficiente para publicação na Revista.

Os trabalhos enviados para publicação devem ser **inéditos**, em meios impressos ou eletrônicos, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico. A revista aceita artigos para publicação redigidos em português, espanhol e inglês, nas seguintes categorias:

Original: contribuições destinadas à divulgação de resultados de pesquisas inéditas, tendo em vista a relevância do tema, o alcance e o conhecimento gerado para a área da pesquisa (limite mínimo de 3 500 e máximo de 5 mil palavras).

Revisão: síntese de conhecimentos disponíveis sobre determinado tema, mediante análise e interpretação de bibliografia pertinente, de modo a conter uma análise crítica e comparativa dos trabalhos na área, que discuta os limites e alcances metodológicos, permitindo indicar perspectivas de continuidade de estudos naquela linha de pesquisa (limite máximo de 6 mil palavras). Serão publicados até dois trabalhos por fascículo.

Comunicação: relato de informações sobre temas relevantes, apoiado em pesquisas recentes, cujo mote seja subsidiar o trabalho de profissionais que atuam na área, servindo de apresentação ou atualização sobre o tema (limite máximo de 4 mil palavras).

Seção Temática (a convite): seção destinada à publicação de 2 a 3 artigos coordenados entre si, de diferentes autores e instituições, versando sobre tema de interesse atual (máximo de 10 mil palavras no total).

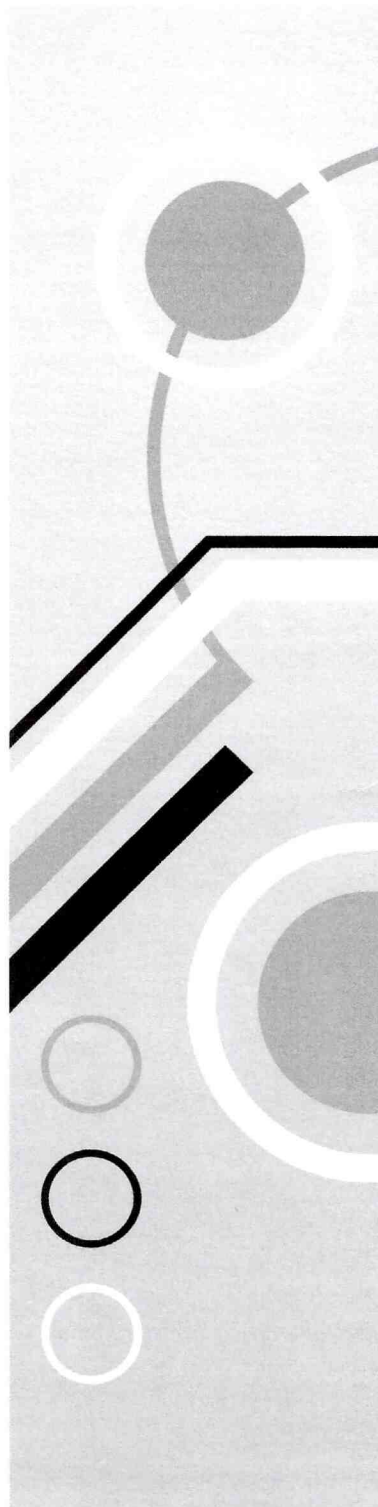
Resenhas: Devem ser de obras que tenham até dois anos de sua 1ª edição, contendo de 2 a 3 mil caracteres.

Apreciação do Conselho Editorial

Os originais serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente e que venham acompanhados de carta assinada pelos autores do trabalho, solicitando publicação na revista. O processo editorial só terá início se os manuscritos encaminhados obedecerem às condições das instruções. Caso contrário, serão devolvidos para adequação às normas, inclusão de carta ou outros documentos, antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito do trabalho.

Recomenda-se fortemente que o(s) autor(es) busque(m) assessoria linguística profissional (revisores e/ou tradutores certificados em língua portuguesa e inglesa) antes de submeter(em) originais que possam conter incorreções e/ou inadequações morfológicas, sintáticas, idiomáticas ou de estilo.

Originais identificados com incorreções e/ou inadequações morfológicas ou sintáticas **serão devolvidos antes mesmo de serem submetidos à avaliação** quanto ao mérito do trabalho e à conveniência de sua publicação.



Avaliação dos manuscritos

Opcionalmente, os autores podem indicar três possíveis pareceristas para o seu manuscrito.

Os manuscritos serão avaliados, por dois pareceristas *ad hoc* da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro será consultado para desempate. Os pareceristas *ad hoc* recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado pelo autor retornará aos pareceristas para avaliação final.

Com dois pareceres de aprovação, o artigo será encaminhado ao Conselho Editorial para *ad referendum* e comunicação ao autor. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo Conselho Editorial da Revista, de acordo com critérios e normas operacionais internas.

Com o sistema duplo-cego (*blind review*), os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores e respectivas instituições.

No caso de identificação de conflito de interesse por parte dos pareceristas, o Conselho Editorial encaminhará o manuscrito a outro revisor *ad hoc*.

Prova da arte-final: serão enviadas provas tipográficas aos autores para correção de erros de impressão. As provas devem retornar a Secretaria da Revista na data estipulada. Outras mudanças no manuscrito não serão aceitas nesta fase.

Apresentação dos manuscritos

- Corpo do texto, ao longo do qual não deve haver identificação autoral nem institucional.

- Os manuscritos deverão ser redigidos na nova ortografia e digitados em processador de texto *Word for Windows*, em fonte Arial, tamanho 12, espaço duplo, em folha formato A4. As folhas deverão ser numeradas a partir da página de rosto, que deverá apresentar o número 1.

- Deve ser observada a extensão máxima para cada tipo de artigo. No preparo do original, deverão ser observados os seguintes itens, na folha de rosto:

- Título e subtítulo do artigo (até duas linhas) no idioma de origem e em inglês;
- Nome de cada autor, por extenso, seguido por filiação institucional. Não abreviar os prenomes.
- Todos os dados da titulação e filiação deverão ser apresentados por extenso, sem nenhuma sigla.
- Indicações dos endereços completos das universidades às quais estão vinculados todos os autores;
- Indicação de endereço para correspondência com o editor para a tramitação do original, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico.
- Resumo e palavras-chave (no idioma de origem e em inglês): o resumo não deve ultrapassar 1 mil caracteres (considerando espaços), sem siglas e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco. Para a

redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

- **Versão reformulada por indicação de parecerista:** O texto do artigo deverá empregar fonte colorida (cor azul) ou sublinhar, para todas as alterações, juntamente com uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta Revista e informando quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto às recomendações dos revisores, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. O título e o código do manuscrito deverão ser especificados.

- Organização do trabalho

O texto de todo trabalho submetido à publicação deverá ter uma organização clara e títulos (e subtítulos, se for o caso) que facilitem a leitura. Para os artigos, pesquisa originais, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão.

- Ilustrações (Tabelas, Figuras e Quadros)

Tabelas, quadros e figuras devem ser limitados a cinco no conjunto e numerados consecutiva e independentemente com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados, e devem vir em folhas individuais e separadas, com indicação de sua localização no texto. A cada um se deve atribuir um título breve. Os quadros e tabelas terão as bordas laterais abertas.

O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações, tabelas, quadros e gráficos), que deverão ser elaboradas em tamanhos de uma ou duas colunas (8 e 16cm, respectivamente); **não é permitido o formato paisagem**. Figuras digitalizadas deverão ter extensão jpeg e resolução mínima de 300 dpi.

Gráficos e desenhos deverão ser gerados em programas de desenho vetorial (*Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator* etc.), acompanhados de seus parâmetros quantitativos, em forma de tabela e com nome de todas as variáveis.

As palavras Figura, Tabela, Anexo que aparecerem no texto deverão ser escritas com a primeira letra maiúscula e acompanhadas do número (Figuras, Tabelas e Anexos) a que se referirem. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. Os títulos deverão **ser concisos. Informar o local do estudo e o ano.**

- **citações no texto:** baseadas na ABNT (NBR 10520/2002)

O método adotado é autor e data

- **Citações diretas ou literais no texto:** devem subordinar-se à forma (Autor, data e página). Quando estiver dentro ou fora dos parênteses, o autor fica com apenas a letra inicial maiúsculas (Autor, data, página). Com até três linhas, as citações devem ficar entre aspas e sem itálico. Com mais de três linhas, as citações devem seguir o seguinte padrão: recuo de 4cm na margem, fonte 10, espaço simples, sem aspas e sem itálico.

Exemplo

O ponto de referência de uma proposta pedagógica deve ser a transformação da sociedade. "Esse é o sentido básico da

expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história” (Saviani, 2008, p.93).

- **Citações indiretas:** quando o autor estiver citado na frase, colocar somente autor e ano. Se o sobrenome do autor estiver fora da frase e entre parênteses ficará também em letra inicial maiúscula.

Exemplos

Para Carvalho (2000), historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento (Carvalho, 2000).

- Citações de diversos documentos de um mesmo autor publicados no mesmo ano são distinguidas pelo acréscimo de letras minúsculas, em ordem alfabética, após a data e sem espaçamento.

Frigotto (2000a)

Frigotto (2000b)

Os autores citados devem constar das referências listadas no final do texto, em ordem alfabética, segundo as normas.

Referências: baseadas na NBR-6023/2002 da ABNT

As Referências serão ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Nas referências de até três autores, todos serão citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro autor, seguido da expressão *et al.* Caso haja obras referenciadas do mesmo autor, a entrada será repetida, isto é, não será utilizado o recurso do traço sublinear. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

A formatação da lista de referências, ao final, deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, devem ser apresentadas em ordem alfabética, em espaço simples e com espaço entre as referências, tamanho de fonte 11, parágrafo justificado, sem recuo e sem deslocamento das margens.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade.

Exemplos de casos mais comuns de referências, para orientação:

Livro

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção Memória da Educação).

Capítulo de Livro

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p.169-182.

Artigo

NORONHA, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Material Eletrônico

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Tese

REAL, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. 206f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Trabalho apresentado em Evento

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v.1, p.1-18.

Documentos jurídicos

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

- **Notas de rodapé**, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto. Deve-se usar numeração consecutiva dentro do texto. Além disso, devem **estar em fonte 10, alinhadas à esquerda** e sempre na página em que foram mencionadas no texto.

A revista não devolve os originais e ela submetidos e informa que o conteúdo dos trabalhos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo

Núcleo de Editoração SBI - Campus I

Rod. Dom Pedro I, km 136, Prédio da antiga Reitoria, sala 8, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil.

Fone/Fax: +55-19-3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

INSTRUCTIONS TO THE AUTHORS

Objective and editorial policy

The aim of the *Revista de Educação PUC-Campinas* is to publish the results of original research from the domestic and international scientific communities and to always incentivize debates on different Education concepts.

The manuscripts can be rejected without detailed explanations after an initial analysis by at least two editors of the *Revista de Educação PUC-Campinas* if they are considered inappropriate or unworthy of publication in this Journal.

The works presented for publication **cannot have been published** in printed or electronic media elsewhere. They may not be submitted simultaneously to other journals. The Journal accepts articles written in English, Portuguese and Spanish in the following categories:

Original: contributions that aim to disclose the results of unpublished researches, taking into account the relevance of the theme, the scope and the knowledge generated to its research area. It must contain no less than 3,500 words and no more than 5,000 words.

Review: summary of the knowledge available on a given theme, including the analysis and interpretation of the relevant bibliography. It should contain a critical and comparative analysis of the works in the field and discuss their methodological limitations and scopes and suggest further studies in that research line. The word count should not exceed 6,000 words. Each issue will have no more than two reviews.

Communication: should contain information on relevant themes and be based on recent researches. The aim is to enrich the work of professionals in the field, and function as a presentation of or update on the theme. It should contain no more than 4,000 words.

Thematic section (only by invitation): this section is for the publication of 2 or 3 coordinated articles, of different authors and institutions, on a currently relevant theme. It should contain a total of no more than 10,000 words.

Digests: should be about works that have been firstly published no more than two years ago and have from 2,000 to 3,000 characters.

Analysis of the Editorial Board

Original articles will only be assessed if they have not been previously published. They must be accompanied by a letter signed by all authors requesting its publication in the journal. The editorial process will only begin if the manuscripts meet the

requirements. If they do not meet the requirements, they will be returned to the authors for the authors to correct the problems or include a presentation letter or other documents before assessment of its merit.

It is strongly recommended that the author(s) have their paper reviewed by a professional linguist or translator before submitting papers that can contain morphological, syntactic or idiomatic mistakes or inappropriate style. Papers with such mistakes will be returned to the authors even before assessment of their merit or publication suitability.

Manuscript assessment

They authors are allowed to choose the referees that will assess their manuscript.

The manuscripts will be assessed by two *ad hoc* referees in the field. If their opinions disagree, a third referee will be consulted. The *ad hoc* referees may recommend the publication of the manuscript, ask for changes in the text or simply refuse it. If changes are recommended, the manuscript will be assessed again by the same referees after the changes are made.

If the article is approved by the two referees, it will be sent to the Editorial Board for *ad referendum* and communication to the author(s). The Editorial Board of the Journal may make small changes in the text to meet the internal operational criteria and norms.

This Journal uses the double blind review system, that is, both the referees and the authors and institutions involved will remain anonymous to each other.

If any of the referees declare a conflict of interest, the Editorial Board will send the manuscript to another *ad hoc* referee.

Proof: A proof will be sent to the authors for them to check for printing errors. The proof needs to be returned to the Journal within the pre-established deadline. Other changes in the manuscript will not be accepted during this stage.

Presentation of the manuscripts

- The authors or institutions involved in the study cannot be identifiable in the body of the text.

- The manuscripts written in Portuguese must follow the new spelling rules. All manuscripts must be in Microsoft Word format (doc), use Arial font size 12, double line spacing in A4-size paper. The pages must be numbered starting with the title page, which should be number 1.

- Make sure the manuscript does not exceed the maximum number of words for its category. The title page should contain:

- a) Title and subtitle of the article (up to two lines) in the original language and in English, if the manuscript is not already in English;
- b) Full name of every author followed by their institutional affiliation. Do not use any abbreviations;
- c) All data regarding titles and affiliations must be in full, no abbreviations are accepted;
- d) Include the full address of the universities with which the authors are affiliated;
- e) Provide a full address for correspondence with the editor, including facsimile number, telephone number and e-mail address.
- f) Abstract and keywords (in the original language and in English): the abstract should have no more than 1000 characters with spaces. Abbreviations are not allowed. The keywords should identify the content of the article and be limited to five. The abstract should be written as recommended by NBR-6028 (*Associação Brasileira de Normas Técnicas*, ABNT).

- **If the referees recommend changes**, the changes must be made using blue font or underlined. Please include a letter to the editor confirming the interest in publishing the manuscript in this Journal and the changes made to the manuscript. If there are disagreements between the referees' recommendations, the author(s) must present arguments that justify their position. Please include the title and code of the manuscript.

- Organization of the work

Every work submitted for publication must be clearly organized and contain section titles that ease the reading. Original articles must be divided into Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusion.

- Illustrations (Tables, Figures and Charts)

Tables, charts and figures should not exceed five in all and be numbered consecutively and independently with Arabic numbers, according to the order in which they are mentioned in the text. They must be in separate and individual sheets, with indications of their location in the body of the text. Each illustration should have a brief title. Tables and charts must have open side borders.

The author(s) is/are responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations, tables, charts and graphs) that should fit in one or two columns (8 and 16cm respectively). **The landscape format is not allowed.** Images must be in jpeg format and have a minimum resolution of 300 dpi.

Graphs and drawings must be generated in vector graphics editor (Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator, etc.), accompanied by their quantitative parameters in table format and variable names.

The words Figure, Table, Attachment, etc., in the body of the text must be capitalized and followed by their respective number. Please indicate in the text where the tables and figures must be inserted. Keep the titles short and include the study site and year.

- **Citations in the text:** please follow the ABNT (NBR 10520/2002) standard

The method used is author and date

- **Direct or literal citations in the text:** they must obey the format (Autor, date and page). Whether inside or outside parenthesis, capitalize only the first letter of the name of the author (Author, date, page). If the citations are at most three lines long, they should be in quotes. Do not use italic. If the citations are longer than three lines, they must have a margin of 4cm and use font size 10. Do not use quotes or italic.

Example

The point of reference of a pedagogical proposal must be the transformation of society. "This is the basic sense of the expression *historical-critical pedagogy*. Its assumptions are therefore those of the dialectical conception of history" (Saviani, 2008, p.93).

- **Indirect citations:** when the author is mentioned in the sentence, include only author and year. If the author's last name is out of the sentence and in parentheses, capitalize the first letter.

Examples

For Carvalho (2000), special education has been historically considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders.

Historically, special education has been considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders (Carvalho, 2000).

- Citations of many papers of the same author published in the same year are distinguished by adding a small letter immediately after the year and in alphabetical order.

Examples

Frigotto (2000a)
Frigotto (2000b)

The authors mentioned in the text have to be listed in the references at the end of the text, in alphabetical order, according to the rules below.

References: based on NBR-6023/2002 of ABNT

The references need to be in alphabetical order according to the last name of the first author. References with up to three authors must include the names of all three separated by a semicolon. References with more than three authors must mention only the first author followed by the expression *et al.* If there are references to papers of the same author, the entry needs to be repeated, that is, do not use the underline resource. The author(s) is/are responsible for the preciseness of the references and their correct citation in the text.

The format of the reference list at the end of the paper must facilitate the review and editing job. Therefore, they must be in alphabetical order, use single spacing between the lines, skip a line after each reference, use font size 11, use justified paragraph and do not indent or displace the margins.

The author(s) is/are responsible for the exactness and appropriateness of the references that have been consulted and mentioned in the text of the article and also for the content of the article.

Examples of the most common reference types

Book

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção Memória da Educação).

Book Chapter

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p.169-182.

Article

NORONHA, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Electronic material

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Thesis

REAL, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. 206f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Work presented in a congress or other event

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v.1, p.1-18.

Legal documents

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

- **Footnotes** are used to explain something and should be avoided. Their use is only allowed when they are critical for understanding the text. Use consecutive numbering within the text. Use font size 10, aligned to the left, and always in the same page that they were mentioned in the text.

The Journal does not return the originals submitted for assessment and the authors are fully responsible for the content of the published papers.

All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Prédio da antiga Reitoria, sala 8, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil.

Fone/Fax: +55-19-3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br



Prezado amigo,

É como satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a **Revista de Educação PUC-Campinas**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada na base de dados internacional: Latindex.

Lista Qualis: B3

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares. Preencha o canhoto abaixo.

Um abraço,

Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Número 28 e 29 - (2010)

Pessoas Físicas R\$ 40,00

Institucional R\$100,00

Vol. 16, n.1 e 2 - (2011)

Pessoas Físicas R\$ 40,00

Institucional R\$130,00

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Anexo cheque número: _____ Banco: _____ Valor: _____

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

FORMAS DE PAGAMENTO

À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPE

Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88

Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:

PUC-Campinas *Campus II*/Revista de Educação PUC-Campinas Fax: (19) 3343-7401

of

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

(Sociedade Campineira de Educação e Instrução)

Grão-Chanceler: Dom Bruno Gamberini

Reitora: Profa. Angela de Mendonça Engelbrecht

Vice-Reitor: Prof. Eduard Prancic

Pró-Reitor de Graduação: Prof. Germano Rigacci Júnior

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Vera Engler Cury

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários: Profa. Vera Engler Cury

Pró-Reitor de Administração: Prof. Ricardo Pannain

Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Profa. Dra. Luzia Siqueira Vasconcelos

Diretor-Adjunto do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Prof. Luís Arlindo Feriani Filho

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação: Prof. Dr. Samuel Mendonça

Diretora da Faculdade de Educação: Profa. Dra. Geisa do Socorro Cavalcante Vaz Mendes

Revista de Educação PUC-Campinas

Com capa impressa no papel supremo 250g/m² e miolo no papel couchê fosco 90g/m²

Capa / Cover

Agência Namosca

Editoração eletrônica / DTP

Toque Final

Impressão / Printing

Hortográfica Editora Ltda.

Tiragem / Edition

1.000

Distribuição / Distribution

Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas - Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio



O Plano Nacional de Educação

- 7 Da conferência nacional de educação - 2010 ao plano nacional de educação (2011-2020)
From the 2010 national conference on education to the national education plan (2011-2020)
José Luís Sanfelice
- 19 O plano nacional de educação em disputa no governo Lula
The national education plan in dispute in the Lula government
Patrícia Vieira Trópia
- 31 Conferência nacional de educação 2010 e a construção do plano nacional de educação 2011-2021: sinal de consolidação da democratização da educação brasileira?
National education conference 2010 and the drafting of the national education plan 2011-2021: a sign of the consolidation of the democratization of Brazil's educational system?
Doralice Aparecida Paranzini Gorni
- 39 Avaliação do ensino superior no Brasil e o plano nacional de educação 2001-2010
Evaluation of higher education in Brazil and the national education plan for 2001-2010
Marcelo Moreira Antunes
- 49 Novo plano nacional de educação (2011-2020) e velhos desafios para o ensino médio
New national education plan (2011-2020) and old challenges for high school education
Dirce Zan
- 57 As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola
The experiences of success in learning and its relationship to staying on at school
Elvira Cristina Martins Tassoni

Artigos / Articles

- 65 A formação do professor universitário
University lecturer training
Larissa de Brito Feitosa & Cássio Adriano Braz de Aquino
- 79 Formação de professores para a escola inclusiva: contribuições da terapia ocupacional ao aluno com deficiência física
Training teachers for working in inclusive schools: contributions of occupational therapy to students with physical disabilities
Juliana Vechetti Mantovani & Kátia Regina Moreno Caiado
- 91 Percepções de professores e alunos sobre percursos inclusivos
Teachers' and students' perceptions of inclusion
Neli Klix Freitas
- 103 Motivación y desarrollo del pensamiento matemático
Motivation and development of mathematical thinking
Alfonso Jiménez Espinosa & Andrea Carolina Moreno Bello