



X ENCONTRO
INTERNACIONAL DE
INVESTIGADORES EM
POLÍTICAS EDUCATIVAS

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS PAÍSES DO CONE SUL NO CONTEXTO DAS AMEAÇAS À ESTABILIDADE DEMOCRÁTICA NO CONTINENTE

SILVINA JULIA FERNÁNDEZ
PEDRO RAFAEL OLIVEIRA PINTO (ORG.)

As políticas educacionais nos países do Cone Sul no contexto das ameaças à estabilidade democrática no continente

Silvina Julia Fernández
Pedro Rafael Oliveira Pinto (orgs.)

1ª edição
2024

Publicação arbitrada pela Comissão Científica do X Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas, evento bienal do Programa de Políticas Educativas - Núcleo Educação para a Integração (NEPI), da Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM), realizado no Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 20 a 22 de setembro de 2023.

Comissão científica do NEPI-AUGM:

Alejandra Reguera (Universidad Nacional de Córdoba)
Alejandro Gallardo (Universidad de Playa Ancha)
Alexandre Fernandez Vaz (Universidade Federal Santa Catarina)
Daniela Fumis (Universidad Nacional del Litoral)
Diana Waigandt (Universidad Nacional de Entre Ríos)
Doris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria)
Felipe Stevenazzi Alén (Universidad de la República)
Gabriela Andretich (Universidad Nacional de Entre Ríos)
Gilvan Müller de Oliveira (Universidade Federal Santa Catarina)
Laura Orsi (Universidad Nacional del Sur)
Leonardo Maciel Moreira (Universidade Federal de Rio de Janeiro)
Maria Goretti (Universidade Federal Rio Grande do Sul)
Nélida Barbach (Universidad Nacional del Litoral)
Neusa Chaves Batista (Universidade Federal Rio Grande do Sul)
Pilar Traverso (Universidad Nacional Noroeste Buenos Aires)
Regina Maria de Souza (Universidade Estadual de Campinas)
Renata Bastos (Universidade Federal de Rio de Janeiro)
Silvina Julia Fernández (Universidade Federal de Rio de Janeiro)
Valeska Fortes de Oliveira (Universidade Federal de Santa Maria)
Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur)

Comissão científica da UFRJ

Adriana Patricio Delgado
Ana Pires do Prado
Gabriela de Souza Honorato
Ligia Karam Correa de Magalhaes
Mariane Campelo Koslinski
Rosana Rodrigues Heringer
Sandra Maria Becker Tavares
Ricardo José de Azevedo Marinho (Unyleya Educacional)

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO

Argentina

Universidad de Buenos Aires
(UBA)
Universidad Nacional de Córdoba
(UNC)
Universidad Nacional de Cuyo
(UNCuyo)
Universidad Nacional de Entre Ríos
(UNER)
Universidad Nacional del Litoral
(UNL)
Universidad Nacional de La Plata
(UNLP)
Universidad Nacional de Mar del Plata
(UNMDP)
Universidad Nacional del Nordeste
(UNNE)
Universidad Nacional de Rosario
(UNR)
Universidad Nacional del Sur
(UNS)
Universidad Nacional de Tucumán
(UNT)

Bolivia

Universidad Mayor de San Andrés
(UMSA)
Universidad Mayor, Real y Pontificia
de San Francisco Xavier de Chuquisaca
(UMRPSFXCH)

Brasil

Universidade Federal de Goiás
(UFG)
Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG)
Universidade Federal do Paraná
(UFPR)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)
Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ)
Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC)
Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar)
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM)
Universidade Estadual Paulista
(UNESP)
Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP)
Universidade de São Paulo
(USP)

Chile

Universidad de Chile
(UCHile)
Universidad de Playa Ancha
(UPLA)
Universidad de Santiago de Chile
(USACH)

Paraguay

Universidad Nacional de Asunción
(UNA)
Universidad Nacional del Este
(UNE)
Universidad Nacional de Itapúa
(UNI)

Uruguay

Universidad de la República
(UDELAR)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E56 Encontro Internacional de Investigadores em Políticas Educativas
(10. : 2023 : Rio de Janeiro, RJ)

As políticas educacionais nos países do Cone Sul no contexto das ameaças à estabilidade democrática no continente / organizadores Silvina Julia Fernandez, Pedro Rafael Oliveira Pinto. --. Rio de Janeiro: AUGM, 2023.

708 p.

Este evento foi realizado no Brasil, nas dependências da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, de 20 a 22 de setembro de 2023.

ISBN 978-9915-9495-3-6

1. Educação e Estado – Cone Sul. 2. Políticas educacionais – Cone Sul. 3. Políticas públicas. 4. Gestão educacional. I. Fernandez, Silvina Julia. II. Pinto, Pedro Rafael Oliveira. III. Título. IV. Associação de Universidades do Grupo Montevideu.

CDD: 379.8

Elaborada por: Adriana Almeida Campos CRB-7/4081

Diagramação

Daniela Zacharias Rocha

Imagem da capa (domínio público)

<https://memoriasdaditadura.org.br/>

E-mail para contato

nepi.educacao.augm@gmail.com

silvina.ufrj@gmail.com

Sumário

Apresentação.....	11
1. Reformas e reestruturações atuais nos distintos ciclos e níveis da educação formal.....	15
I - A política dinheiro direto na escola (PDDE): um enfoque sobre as escolas que não receberam recursos	17
II - Novo ensino médio e gestão democrática: políticas em conflito na educação básica nacional	33
III - O programa nacional de apoio ao transporte escolar (PNATE) e a garantia do direito à educação.....	45
IV - Gerencialismo, redes de políticas e reestruturação educacional no Rio Grande do Sul	57
V - Políticas de alocação de recursos públicos por resultados educacionais	69
VI - Impactos da atual reforma do ensino médio no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul	81
VII - Políticas públicas de educação infantil: repercussões da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola em municípios do Rio Grande do Sul.....	95
VIII - Gestão democrática do ensino público e o direito à educação, em tempos de desmonte da educação básica.....	107
IX - Gestão escolar no contexto do FUNDEB permanente: concepções em disputa	119
X - Relação entre o público e o privado na educação: apontamentos conceituais.....	135
XI - Transparência e democracia escolar como suporte à valorização docente pela gestão	147
XII - A atual política curricular do ensino médio e o empobrecimento da formação geral de seus/as estudantes.....	159
XIII - El egreso de la escuela secundaria desde la perspectiva de los funcionarios políticos del nivel.....	171

XIV - Derecho a la educación en Argentina: discursos, actores y políticas educativas.....	185
2. O sentido das práticas chamadas “não formais” e “extra-escolares”	199
I - Encontros internacionais o brasileiro entre outros hispanos: a reflexão sobre a literatura a partir de um coração andarilho .	201
II - Projeto Vidas Públicas: a participação de crianças da Escola Capistrano de Abreu na criação de histórias sobre migração e refúgio	211
3. A Universidade como âmbito de educação	221
I - Do acesso à permanência na universidade: posições sociais de estudantes e dinâmicas da socialização universitária.....	223
II - Política educacional afirmativa e (de)colonialidades no campo universitário brasileiro	237
III - Novos processos formativos e inovações na educação superior em contextos nacionais e internacionais	251
IV - Políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: principais resultados e desafios futuros.....	263
V - Política de formação de professores no rio grande do sul: bases para uma projeção estratégica – GEU UFSM.....	275
VI - Estudos e pesquisas em contextos emergentes na educação superior: inter-relações com as produções do grupo GESTAR/ CNPq.....	287
4. A formação docente para o sistema de ensino formal e para atividades não-formais de ensino	301
I - Transformación en formación docente en el Uruguay (2020 – 2023). Metamorfosis de la matriz pública y la emergencia de un nuevo <i>ethos</i> docente	303
II - Contextos emergentes e a aprendizagem da(s) docência(s)	313
III - Incorporación de la dimensión emocional en las políticas educativas	327
IV - Propuesta de investigación – acción para concientizar sobre la diversidad de género y orientación sexual en educación superior	339
V- Professoralidade e seus movimentos: a vulnerabilidade docente em questão	353

VI -	Configurações da linguagem docente perante a reificação....	367
VII -	O cinema na escola: professores registrando aprendizagens pelo audiovisual.....	379
5.	O discurso da educação, ou os discursos educativos.....	389
I -	El cambio cultural del liderazgo. Aportes de <i>Ramón Díaz</i> a la difusión y defensa del liberalismo en el retorno a la democracia en el Uruguay	391
II -	Discursos entre diagnósticos y diálogos.	405
6.	A problematização epistemológica e teórica do campo de investigação sobre Políticas Educativas	413
I -	Pesquisas no campo das políticas públicas educacionais: aproximações teóricas com as discussões sobre o ciclo de políticas.	415
II -	Políticas educativas de espacialidad: preludio y herramientas para una construcción	429
7.	Resistências, rupturas e alternativas às políticas hegemônicas... ..	441
I -	Impactos e implicancias de los lineamientos de políticas educativas del gobierno de “nueva derecha” en docentes, la enseñanza y la autonomía.	443
8.	As políticas referidas ao corpo na educação.....	453
I -	La educación del cuerpo a través del discurso de las habilidades emocionales en las políticas educativas actuales en Uruguay	455
II -	Laicidad y educación del cuerpo en Uruguay	469
III -	Cuerpos, géneros y sexualidades en educación. Imaginar y actuar la <i>ESI</i> en la Universidad Pública	477
9.	Os processos de inclusão e exclusão na educação de pessoas e coletivos sociais	491
I -	Políticas de educação especial e inclusão escolar: produção de conhecimento no âmbito do núcleo de estudos em políticas de inclusão escolar-nepie da UFRGS	493
II -	Las representaciones sociales de los profesores respecto de la educación en y para la diversidad con sus procesos de inclusión.....	507
III -	Fuentes de desigualdad en las trayectorias académicas de los estudiantes que trabajan de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral	519
IV -	Programa de estímulo a la graduación de la Universidad	

	Nacional del Noroeste de la Pcia. de Buenos Aires: acciones de inclusión y calidad en el tramo final de las carreras de pregrado y grado	533
V -	El asesoramiento educacional: investigaciones acerca de la construcción de su rol desde la Red de Investigación en Asesoramiento Educativo (RIASEDU)	547
VI -	La formación profesional y género: un estudio en la Ciudad de Bahía Blanca	557
VII -	Uma matriz da vulnerabilidade em tempos da pandemia de COVID-19	569
10.	Políticas do conhecimento no ensino e no currículo	583
I -	Como as bases curriculares conformam o conhecimento para forma(ta)ção da força de trabalho.....	585
II -	La experiencia botánica como maestra: ambientes y materiales que promueven la expansión áulica en la universidad.	599
III -	Temas y problemas (bio)éticos en la pandemia de COVID-19: retos y oportunidades para el campo disciplinar y su enseñanza en la universidad	613
IV -	A investigação em política educacional: pesquisas aplicadas e implicadas do GEPe REDES/CNPQ-UFSM e suas interlocuções com o PNE.....	627
V -	Transición en las decisiones sobre evaluación, desde una perspectiva técnica a una deliberativa: un estudio en el área de salud	641
11.	Estudos comparados sobre a educação nos distintos países da região e os processos de integração acadêmica	655
I -	Políticas de ensino superior na América Latina: expansão, diversificação, modelos institucionais e renovação das elites	657
II -	Plano Nacional de Alfabetização na idade certa: um desenho colaborativo, participativo e intersetorial?.....	667
III -	Planificación de la educación. El caso de la formación docente en Argentina de 2005 a 2015.....	681
IV -	Desinteresses e falta de perspectivas de estudantes e professores para com o sistema educativo: um estudo entre Brasil e Argentina	697

Apresentação

Faço parte de uma geração latino-americana, na qual muitos – obviamente não todos - acreditamos na democracia, interessamo-nos por ela e lutamos para torná-la realidade nos mais diversos âmbitos institucionais, já que na maior parte dos países da região, aos poucos, conseguíamos sair de ditaduras cívico-militares marcadas por constantes violações aos direitos humanos fundamentais. Encorajados por “sólidas” crenças avançávamos em meio a um mundo autoritário que falia para dar lugar a um mundo novo que nasceria através da construção coletiva, apostando na participação de todas as pessoas, sem distinção.

No entanto, esse futuro cheio de promessas igualitárias e dignificantes foi evidenciando realidades difíceis de afirmar democraticamente. Hoje, pareceria que algumas dessas afirmações perderam a sua força, questionando quatro décadas de lutas de várias gerações que construíram diversas explicações sobre o mundo e propuseram princípios cardinais para a ação social e educacional. Os cenários e situações mudaram evidenciando uma conjuntura regional em que, alternativamente, a própria democracia vem sendo questionada em diferentes instâncias nacionais, locais e institucionais, afetando as políticas educacionais de diversas formas.

Considerando o cenário atual, portanto, resulta pertinente uma reflexão crítica sobre as formas em que buscamos concretizar esse projeto democrático na e através da Educação, seus supostos e premissas, suas desventuras, contingências e possibilidades nas diferentes realidades locais, nacionais e regionais. Precisamos reinventá-lo a partir das experiências que já acumulamos nessa tentativa, sem poupar a crítica - inclusive

- dos pressupostos e ideias que as orientaram, sem renegar da utopia democrática, mas procurando as suas possibilidades atuais de proposição e concretização, em especial, no âmbito das políticas públicas.

Com esse intuito problematizador, reflexivo e propositivo, nos dias 20, 21 e 22 de setembro de 2023, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizamos o X Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas, reunião bienal do Programa de Políticas Educativas - Núcleo Educação para a Integração (NEPI), da Associação de Universidades Grupos Montevideu (AUGM). O evento, desta vez sediado na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, realizado na modalidade híbrida (presencial e remoto), teve duas mesas redondas, uma de abertura e outra de encerramento.

A primeira mesa teve como título “As políticas educacionais nos países do Cone Sul no contexto das ameaças à estabilidade democrática no continente”, com a participação dos professores Roberto Leher (UFRJ), Victoria Díaz Reyes (UDELAR), Gabriela Andretich (UNER) e Nalú Farrenzena (UFRGS), com a minha mediação¹. A segunda, teve como temática central “Implicações e desafios da pandemia da Covid 19 nas políticas educacionais nos países do Cone Sul”, com a participação dos professores Mariane Koslinski (UFRJ) e Felipe Stevenazzi Alén (UDELAR), com mediação da Profa. Renata Bastos (UFRJ)².

Com essas referências temáticas gerais, no entanto, durante a reunião dos representantes das universidades participantes, foi decidido que em lugar dos anais do evento seria publicado um livro que levaria o mesmo título da mesa de abertura, dada a sua centralidade e transversalidade ao longo dos dias do nosso encontro. Eis o motivo pelo qual este livro leva esse título, solidários com o tema que pauta, como questão estruturante, a agenda e a ação política dos nossos países: as ameaças à estabilidade democrática no continente, com as suas velhas e novas configurações.

Cabe destacar, porém, que embora esse debate tenha hoje um destaque peculiar frente às realidades emergentes, esse e outros temas basila-

1 Para assistir ao vídeo da mesa de abertura no site da AUGM no Youtube, clique no link da transmissão a seguir: <https://youtu.be/wYvqq5vASuA>

2 Para assistir ao vídeo da mesa de encerramento no site da AUGM no Youtube, clique no link da transmissão a seguir: <https://youtu.be/c5n4HGGHKRM>

res para as Políticas Educacionais vêm sendo discutidos e aprofundados desde 2005 pelo Programa de Políticas Educativas, do NEPI- AUGM, ano a partir do qual o núcleo realiza o Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas de forma bienal em diferentes universidades públicas participantes nesse núcleo. Assim, o encontros e debates realizados já tem uma sequência de longa data, consolidando relações institucionais e de pesquisa, como podemos conferir a seguir: I EIIPE (Santa Maria, 2005), II EIIPE (Montevideu, 2007), III EIIPE (Porto Alegre, 2009), IV EIIPE (Rosário, 2011), V EIIPE (Córdoba, 2013), VI EIIPE (Santa Maria, 2015), VII EIIPE (Montevideu, 2017), VIII EIIPE (Porto Alegre, 2019), IX EIIPE (Paraná, 2021) e X EIIPE (Rio de Janeiro, 2023).

Este encontro periódico de pesquisadores tem como objetivos: possibilitar a difusão coletiva dos diversos programas, projetos ou linhas de investigação em temáticas de Políticas Educativas, fomentando o intercâmbio; estabelecer ou consolidar conexões e vínculos para empreendimentos conjuntos entre pesquisadores e universidades. Objetivos que puderam ser alcançados, desta vez, no Rio de Janeiro, graças aos Comitês Organizadores Internacional e Local. Assim, no primeiro, agradecemos aos professores: Alejandra Reguera (UNC), Coordenadora do NEPI; Alexandre Fernandez Vaz (UFSC), Coordenador do Programa de Políticas Educativas (PPE); Felipe Stevenazzi Alén (UdelaR), Coordenador altermo do Programa de Políticas Educativas (PPE); Yolanda Hipperdinger (UNS), Coordenadora do Programa de Políticas Linguísticas (PPL); Daniela Fumis (UNL), Coordenadora alterna do Programa de Políticas Linguísticas (PPL).

Já no Comité Local, contamos com a colaboração de professores, técnicos e estudantes: Profa. Ana Pires do Prado, Profa. Adriana Patriocio Delgado, Técnica em Assuntos Educacionais Daniele de Carvalho Grazinoli, Profa. Gabriela de Souza Honorato, Prof. Leonardo Maciel Moreira, Profa. Ligia Karam Corrêa de Magalhães, Profa. Mariane Campelo Koslinski, Técnico em Assuntos Educacionais Pedro Rafael Oliveira Pinto, Profa. Renata Bastos da Silva, Prof. Ricardo José de Azevedo Marinho, Profa. Rosana Rodrigues Heringer, Profa. Sandra Maria Becker Tavares. No grupo de estudantes extensionistas, contamos com o incansável apoio e a inestimável colaboração de Daniela Zacharias Rocha,

Leonardo Silvano Rezende, Maria Clara Rocha Casal, Gabriela Albuquerque do Nascimento, Ana Gleice da Silva, Joyce Shiuan Jiun Chao e Lavinia Torres Vidal.

Durante os EIIPes, para além das sessões de apresentação de trabalhos dos pesquisadores dos grupos de pesquisa e laboratórios cadastrados nesta extensa rede de trabalho colaborativo que configura o Programa de Políticas Educativas, os representantes das universidades participantes no NEPI também estão presentes, assim como também contamos com atividades abertas ao público em geral, como as mesas redondas temáticas já mencionadas.

Cabe ainda acrescentar que as pesquisas apresentadas nos eventos se inserem nos seguintes eixos temáticos, que organizam os temas das apresentações e da discussão: a) Reformas e reestruturações atuais nos distintos ciclos e níveis da educação formal; b) O sentido das práticas chamadas “não formais” e “extra-escolares”; c) A Universidade como âmbito de educação; d) A formação docente para o sistema de ensino formal e para atividades não-formais de ensino; e) O discurso da educação, ou os discursos educativos; f) A problematização epistemológica e teórica do campo de investigação sobre Políticas Educativas; g) Resistências, rupturas e alternativas às políticas hegemônicas; h) As políticas referidas ao corpo na educação; i) Os processos de inclusão e exclusão na educação de pessoas e coletivos sociais; j) Políticas do conhecimento no ensino e no currículo; k) Estudos comparados sobre a educação nos distintos países da região e os processos de integração acadêmica.

Neste livro, portanto, reunimos as pesquisas apresentadas no X EIPE, respeitando a sua inserção nos diferentes eixos temáticos e a sua língua original (espanhol ou português), o que também faz parte da política de integração entre os nossos países. Nesse sentido, convidamos aos leitores e leitoras a se debruçarem sobre as pesquisas e discussões presentes no nosso encontro a fim de divulgarmos os temas, descobertas e argumentos e, com isso, amplificar o debate analítico e propositivo educacional nos nossos países.

Silvina Julia Fernández
Coordenadora alterna do NEPI-AUGM
Coordenadora geral do X EIPE



1. Reformas e reestruturações atuais nos distintos ciclos e níveis da educação formal



I - A política dinheiro direto na escola (PDDE): um enfoque sobre as escolas que não receberam recursos

Neusa Chaves Batista (UFRGS)
Andréia Mafassoli (IFRS-Osório)
Kleiton Müller EMEF Jean Piaget
Valéria Viana Labrea (UFRGS)

Introdução

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma importante política pública de assistência financeira da União à educação básica, com mais de duas décadas, que disponibiliza recursos financeiros¹ em caráter suplementar, diretamente às escolas públicas estaduais, municipais e distritais e às escolas de educação especial, qualificadas como beneficentes de assistência social. Tem por objetivos contribuir para o provimento das necessidades prioritárias das escolas beneficiárias, para a garantia de seu

1 O cálculo para os valores do PDDE é feito a partir da soma de um valor fixo, definido por tipo de estabelecimento de ensino com um valor variável de acordo com o número de alunos matriculados, computados pelo Censo Escolar do ano anterior reajustados em 2023. Resolução nº 5, de 18 de abril de 2023.

funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade escolar no controle social dos recursos escolares. Para a execução e aplicação dos recursos, as escolas devem constituir Unidades Executoras (UEX), com representação da comunidade escolar e devidamente registradas com CNPJ como entidades privadas sem fins lucrativos. O aporte de recursos financeiros do Programa origina-se do Salário-Educação², sendo redistribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 2021, a política PDDE avança no processo de descentralização por meio de convênios firmados entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com universidades federais, as quais passam a atuar no monitoramento, avaliação e formação dos atores educacionais que participam diretamente na implementação e execução do PDDE nas escolas. Foram 5 universidades federais englobando as especificidades de cinco regiões do Brasil, que doravante passaram a se chamar de Centros Colaboradores de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais. Na região sul do país (com três estados), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) firma convênio com o FNDE através do Núcleo de Estudos de Políticas e Gestão da Educação. Para realizar o monitoramento e gestão do PDDE no âmbito da Região Sul (CE-CAMPE-SUL), com aproximadamente 19 mil escolas públicas, o Núcleo constituiu um grupo de pesquisadoras(es) com o seguinte objetivo: Desenvolver ações de pesquisa, ensino e extensão no âmbito de programas e ações de apoio à manutenção e melhoria das escolas, notadamente o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas Ações Integradas, com o propósito de apoiar a gestão e contribuir para melhoria no desempenho das referidas políticas.

No escopo desse contexto, esta pesquisa descreve e analisa os principais motivos pelos quais algumas escolas, da Região Sul do país, deixaram de receber recursos da política PDDE, no período de 2016 a 2020. A pesquisa bibliográfica documental e as respostas de um *survey*, de caráter

2 O Salário Educação está previsto no parágrafo 5º do artigo 212 da Constituição Federal de 1988 e consiste em uma contribuição social que objetiva financiar programas, projetos e ações focadas na educação básica pública.

exploratório (PINSONNEAULT & KRAEMER, 1993), foram utilizadas como ferramentas metodológicas. A análise dos diferentes motivos para as escolas deixarem de receber recursos oriundos do PDDE, poderá contribuir para a tomada de decisões dos gestores em âmbito federal, a fim de qualificarem a sua implementação e o seu monitoramento. Também, o estudo proposto pode se constituir em acúmulo de conhecimento sobre políticas educacionais, nomeadamente, o PDDE.

Na sequência, apresentamos dados documentais presentes em relatórios de gestão do FNDE que tratam sobre a implementação do PDDE, no ciclo estudado, com informações sobre as escolas e suas Uex (Unidade Executora Própria) que não receberam recursos e as principais respostas de um *survey*, para compreender *de que modo os atores implementadores dialogam com a política e a burocracia?* Para concluir, sugerimos um conjunto de indicadores processuais que podem mostrar, na política em curso, informações importantes de cada etapa de implementação do PDDE e, se for o caso, corrigir e alinhar as ações de cada escola/UEx, das Entidades Executoras (EEx) - Secretarias de Educação - e do FNDE a fim de ampliarmos a chegada dos recursos em todas as escolas públicas do país.

Descrição e análise dos relatórios produzidos pelo FNDE

Ao analisarmos o Relatório de Gestão da CGAME/DIRAE de 2015 a 2018 (BRASIL, 2019a), observamos que foram estabelecidas novas estratégias para aperfeiçoar o monitoramento, com a criação de instrumentos para acompanhar o desempenho do Programa, tais como o Painel de Monitoramento e o Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do Programa Dinheiro Direto na Escola (IdeGES-PDDE).

No Relatório de Gestão do FNDE de 2017, há três hipóteses para que as escolas deixem de receber recursos: as entidades [...] ou se encontravam inadimplentes com a prestação de contas, ou não aderiram ao programa, ou não constituíram as suas UEx, fatos, esses, que as impediram de receber os recursos do PDDE [...] (BRASIL, 2018, p.82).

As escolas que não receberam recursos do FNDE impactam a execução físico-financeira do PDDE. O Relatório de Gestão do FNDE de 2019

(BRASIL, 2020), mostra que em 2018 executaram 81,7% do orçamento e, em 2019, 95,7%. Os gestores apontam as possíveis causas que impactaram o atingimento das metas de execução financeira: a falta de atualização cadastral no Sistema PDDEWeb e a inadimplência das entidades com a prestação de contas.

O Relatório de Monitoramento da CGAME de 2019 (BRASIL, 2019b), corrobora esse entendimento, apontando que o contingente de recursos não transferidos decorre de restrições cadastrais ou de prestação de contas das entidades beneficiárias, ou ainda, da não constituição de UEx por escolas com mais de 50 alunos. O nível de adesão ao programa mostra que muitas escolas deixaram de ser contempladas por falta de cadastramento.

As análises realizadas indicam que a falta de cadastramento é maior nas regiões norte e nordeste, em áreas rurais, em escolas que possuem menos de 50 alunos e sem acesso à internet. Outro fator restritivo para a efetivação dos pagamentos são as inadimplências com prestação de contas. Em 2018 havia mais de 16 mil unidades executoras com alguma pendência de prestação de contas. (BRASIL, 2019b, p.7-8). Estes dados indicam a necessidade de intensificar ações para capacitar e esclarecer os agentes executores a regularizarem essas pendências, para, entre outros benefícios, reduzir os montantes do programa que deixam de ser repassados. (BRASIL, 2019b, p. 8).

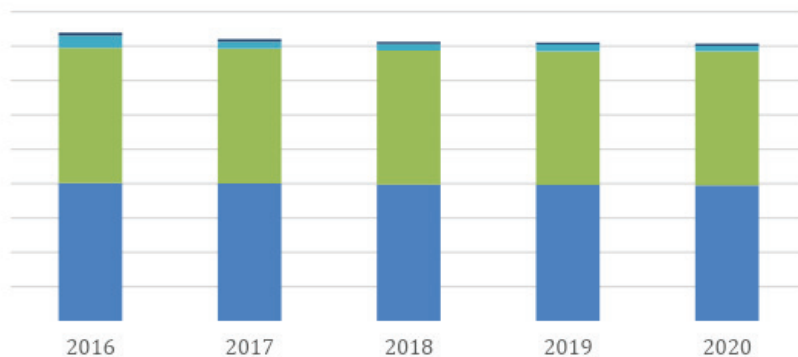
Escolas da Região Sul

A Região Sul possui 1.191 municípios, distribuídos em três unidades federativas (UF): Paraná (PR) com 399, Santa Catarina (SC) com 295 e Rio Grande do Sul (RS) com 497 municípios. Nesses municípios estão distribuídas cerca de 19 mil escolas públicas. Em nossa análise, a quantidade de escolas públicas interessa para que possamos comparar com o número de escolas/UEx que aderiram ao PDDE e assim conhecer a capilaridade da política.

No gráfico abaixo, podemos visualizar além do número total de escolas públicas na Região Sul, quantas escolas fizeram a adesão ao PDDE Básico, seja as UEx (escolas estaduais e municipais) ou EEx (prefeituras e

secretarias de educação estaduais), quantas escolas não aderiram ao PDDE e quantas escolas não receberam recursos no ano correspondente.

Gráfico - Total de Escolas Públicas na Região Sul e o PDDE - 2016 a 2020



Fonte: Censo Escolar e Banco de Dados Cecampe-Sul/FNDE - Elaboração dos autores.

Em 2016 somavam 19.645 escolas, esse número chega em 2020 com 19.464 escolas atendidas pelo programa, ou seja, são 181 escolas a menos. Nem todas as escolas/UEX cadastradas receberam recursos, mas podemos observar que houve um esforço para diminuir o número de UEX sem repasse, pois em 2016 foram 1806 e em 2020, 807 escolas/UEX cadastradas que não receberam recursos do PDDE.

Essas escolas/UEX sem repasse são o foco de nossa pesquisa, com o objetivo de mapear os motivos pelos quais não receberam recursos do PDDE e quais ajustes são necessários na implementação dessa política pública.

Escolas que não receberam recursos do PDDE

Na tabela abaixo, podemos verificar que ano a ano, com exceção do ano de 2019, diminui o total geral de escolas com UEX que não receberam recursos, o que indica que as ações do FNDE para universalizar o pro-

grama está dando resultados e que a atuação dos Cecampes nos cursos de formação de gestores escolares poderá contribuir para que esses números sejam a cada ano menores, principalmente no mapeamento das maiores dificuldades para que as escolas que já aderiram ao programa continuem tendo acesso aos recursos.

Escolas Região Sul com UEx sem repasse, por UF e esfera administrativa - 2016 a 2020

Ano	RS		SC		PR		Total geral
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	
2016	487	537	15	317	124	326	1806
2017	54	370	11	244	58	267	1004
2018	197	268	38	176	64	163	906
2019	221	279	33	191	52	177	953
2020	242	197	21	161	50	136	807

Fonte: Banco de Dados Cecampe-Sul/FNDE - Elaboração dos autores.

Acreditamos que a localização das escolas que não receberam recursos do PDDE é importante de ser mapeada. Nossa hipótese é que as escolas localizadas na zona rural, em particular em terras indígenas, áreas de remanescentes de quilombos e assentamentos de reforma agrária, as localizadas na zona urbana na periferia da capital e as escolas localizadas tanto na zona urbana quanto rural em cidades no interior dos estados teriam uma maior dificuldade em dialogar com a política, seja o sistema de cadastro ou o de prestação de contas, em função de maiores dificuldades de acesso à internet e às informações.

A partir dos dados apresentados, ano a ano, foi identificado que, com exceção do ano de 2019, houve uma redução no número de escolas sem repasses de recursos do PDDE Básico. Após a análise preliminar dos dados disponíveis, evidenciamos as seguintes hipóteses para as escolas com UEx não estarem recebendo repasses do PDDE no período de 2016 a 2020: problemas nas prestações de contas do PDDE das UEx; antigo gestor não apresentou a prestação de contas; UEx não realizaram o reca-

dastramento anual obrigatório³ no sistema PDDEWeb; UEx com dirigentes com mandatos vencidos; estatuto da UEx desatualizado; problemas na composição dos membros da UEx devido a mudanças na gestão escolar (eleições; brechas na gestão impossibilita a movimentação de recursos na conta bancária); novos gestores e a comunidade escolar desconhecem o PDDE; falta de experiência no trato das questões financeiras; inexistência de uma agente financeiro nas escolas/UEx e fragilidade na gestão escolar numa perspectiva democrática e consequente centralização da tomada de decisões na figura da diretora (or) escolar.

A fim de comprovar nossas hipóteses, realizamos, em 2022, a pesquisa com as escolas que não receberam recursos em 2020 e, a seguir, apresentaremos os principais resultados.

A pesquisa com as UEx

Para o aprofundamento dos dados e confirmação das hipóteses elencadas no item anterior, escolhemos a pesquisa *survey*, caracterizada por ser uma investigação de cunho quantitativa e qualitativo que utiliza um questionário estruturado com questões fechadas e abertas a fim de coletar dados e informações, porque nos permitiria descrever tanto as características em comum quanto as particularidades de cada UEx, no que se refere ao não recebimento dos recursos do PDDE. O questionário foi enviado, por e-mail, para 807 escolas com UEx que deixaram de receber recursos do PDDE, distribuídas na região sul, nos estados do RS, SC e PR. O período ao qual as UEx tiveram para responder foi de 22 de março até 20 de maio de 2022. Após este período obtivemos vinte e uma respostas, o que corresponde a 2,6% do total das UEx, destas, sete pertencem à esfera administrativa estadual (33,3%) e 14 a municipal (66.6%) sendo

3 A exigência da atualização cadastral para recebimento de recursos do PDDE está prevista na Resolução FNDE/CD nº 6, de 27 de fevereiro de 2018. Essa regra foi alterada pela nova Resolução Nº 15, DE 16 DE SETEMBRO DE 2021. A partir de agora (2021), as UEx deverão atualizar os cadastros, obrigatoriamente, ao final do mandato de seu representante legal e, anualmente, apenas quando houver necessidade de atualizar dados da entidade, do domicílio bancário e do percentual a ser aplicado nas categorias econômicas de custeio e capital (Art. 15).

que seis estão localizadas na zona rural (28,6%) e quinze na zona urbana (71,4%).

Em relação ao perfil dos entrevistados, a maioria das respostas foi dada por diretores/as das escolas (16 das 21 respostas) mostrando que há uma centralidade deste cargo na gestão dos recursos do PDDE. As outras respostas foram dadas por agentes financeiros (três), professor (um) e funcionário (1). A seguir, apresentamos algumas questões e suas respectivas respostas, relacionando-as com as hipóteses indicadas na seção anterior.

A questão 1, verifica se houve mudanças na gestão da UEx, pois, se positivo, podem ocorrer as seguintes situações na transição entre os gestores: falta de informações entre gestores, pois os dirigentes que deixam seus postos devem se organizar para informar aos novos gestores os procedimentos necessários para gestão dos recursos do PDDE. A partir das respostas obtidas, foi possível verificar que 47,6% das UEx responderam “sim”, 38,1% “não” e 14,3% não souberam responder se houve mudanças no mandato.

Os dados da questão 1 foram cruzados com as respostas de outras questões, como as questões 8 e 11 e dentre as escolas que responderam “sim”, foi possível observar que:

- 20% não sabiam sobre a atualização de cadastro, condição obrigatória para receber os recursos na época em que a pesquisa foi realizada e que o gestor anterior **não** repassou orientações sobre todos os recursos e saldos disponíveis do PDDE e de suas ações;
- 50% não dispõem de um setor específico na Secretaria de Educação/ EEx que acompanhe e oriente a escola/UEx sobre o funcionamento do PDDE e consequentemente não recebem da EEx capacitação para realizar a gestão dos recursos;

Tais dados indicam que é fundamental uma política de formação continuada para os novos gestores.

Na questão 3, verificamos se a UEx tem acesso à internet, pois partimos da hipótese de que a falta deste acesso traria uma maior dificuldade de diálogo com a política, seja para o acesso ao sistema de cadastro, prestação de contas e informações sobre a política. A partir das respostas foi possível verificar que 100% das escolas que responderam, ou seja, um universo de

21 escolas têm acesso à internet, indicando que esta não é uma dificuldade de diálogo com a política para estas escolas. É importante salientar que o acesso a este questionário foi por e-mail e que um número expressivo de escolas, não respondeu, talvez por dificuldade no acesso a internet ou até mesmo pela rotina escolar intensificada por uma lógica gerencialista⁴. Sendo assim, consideramos importante realizar uma nova pesquisa que utilize uma metodologia que dispense o uso da internet.

A questão 4 indica se a UEx das escolas estava ativa e atuante, evidenciamos que 81% das UEx estavam ativas e em funcionamento, 14% não estavam ativas e uma escola desconhecia a UEx.

As questões 5, 6, 7 e 8 tiveram por objetivo investigar se as UEx estavam realizando os procedimentos recomendados pelo FNDE para a efetiva execução da política, procuramos saber se as UEx realizam reuniões periódicas, se tem estatuto próprio e se está atualizado, se realizam a atualização cadastral, quem organiza a prestação de contas e há quantos anos a UEx não recebe recursos do PDDE. As respostas demonstraram que 38,1% das UEx não realizam ou raramente realizam reuniões, 14,3% ainda não tem estatuto próprio, dentre as que têm estatuto, 23% disseram que não está atualizado, 19% não tinha conhecimento que deveriam atualizar o cadastro, 47,6% responderam que deixaram de receber recursos do PDDE há mais de três anos, 38,1% há um ano e 14,3% há três anos e que na grande maioria das escolas quem organiza a prestação de contas é o diretor/a da escola. Tais dados corroboram com a hipótese de que existe falta de compartilhamento de tarefas entre os membros da UEx e que é comum as atividades se concentrarem em um ou dois membros, geralmente o diretor/a da escola ou agente financeiro podendo as demandas se acumularem o que pode ocasionar inadimplência na prestação de contas e consequentemente a UEx deixar de receber os recursos. Cabe salientar, outra de nossas hipóteses, sobre a fragilidade da gestão escolar numa

4 O gerencialismo como mecanismo central da reforma política e da reengenharia do setor público nos países capitalistas centrais, com impacto nos países periféricos, desempenha o papel de destruir antigas formas de organização escolar provocando a sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Os conceitos e práticas que dão corpo ao novo gerencialismo tem o efeito de atribuir novos significados para a gestão das políticas sociais e da escola pública. (BALL, 2005; BATISTA, 2018).

perspectiva democrática. Ou seja, fica evidente a pouca participação dos demais segmentos e membros das UEx na gestão dos recursos do PDDE.

A questão 10 identifica quais os principais motivos que impediram a escola/UEx de receber recursos. São eles: problemas na prestação de contas de períodos anteriores; a UEx não recebeu orientações da EEx; novos gestores desconheciam o programa; atas de eleição e posse incompatíveis com o estatuto, impossibilitando a movimentação dos recursos na conta bancária; excessivos atrasos nos registros e custos cartorários; bloqueio do CNPJ por inadimplência junto à Receita Federal; entraves no cadastro junto ao banco; cadastro desatualizado. O resultado da pesquisa mostrou que a maioria das UEx apresentou problemas na prestação de contas e não receberam orientações da EEx.

A questão 11, verifica sobre a existência ou não de apoio técnico por parte EEx para assessorar as escolas/UEx. O resultado da pesquisa mostrou que 27,3% das UEx, que deixaram de receber recursos do PDDE, não dispõem de um setor específico na EEx que acompanhe e oriente sobre o funcionamento do PDDE.

A questão 12 evidencia se ocorreu mudança no governo estadual ou municipal que acarretou mudanças na EEx que acompanha a execução do PDDE, pois isso pode afetar o envio das prestações de contas da UEx para o FNDE. O resultado da pesquisa mostrou que esta mudança ocorreu em 27,3% das UEx pesquisadas.

As questões 13 e 14 tiveram como objetivo investigar se o gestor escolar anterior repassou orientações sobre o PDDE aos novos gestores. Foi evidenciado que em 45,5% das UEx houve mudança na gestão escolar, e em 33,3% dos casos o gestor anterior não repassou orientações aos novos gestores. Já a questão 15, verifica se a UEx recebe capacitação e orientações por parte da EEx para executar o PDDE. O resultado da pesquisa mostrou que em 47,6% dos casos as UEx não recebem orientações da EEx.

Na questão 16, verificamos há quantos anos a escola/UEx não recebe recursos do PDDE. O resultado indicou que 47,6% não recebem há mais de três anos, 14,3% há três anos e 38,1% há um ano. A questão 17 identifica qual foi o último ano que a UEx recebeu recursos do PDDE. O resultado da pesquisa mostrou que a maioria das UEx deixou de receber recursos em 2016 e em 2020.

A questão 18 evidencia se as escolas/UEx tiveram dificuldades no relacionamento com a agência bancária. O resultado da pesquisa mostrou que 23,8% das UEx apresentam dificuldades de relacionamento com a agência bancária e 76,2% não apresentam.

A questão 19 verifica quais os procedimentos para utilização dos recursos do PDDE. As UEx indicaram que, dentre as maiores dificuldades, estão a realização de pesquisa de preços e a falta de um profissional (agente financeiro) que organize a prestação de contas.

Na questão 20, os entrevistados tiveram a oportunidade de descrever quais outros motivos podem ter prejudicado a boa execução do PDDE, que fez com que a escola/UEx deixasse de receber recursos do programa. Nesta questão, as respostas foram organizadas em quatro categorias, demonstradas no quadro abaixo, com a transcrição de algumas respostas:

Quadro - Motivos que fizeram com que a UEx deixasse de receber recursos do PDDE

Problemas na atualização cadastral	“A plataforma do PDDEWeb não reconheceu o nº de CNPJ do CPM.” “Erro na página do programa PDDEWeb”
Problemas na prestação de contas	“A gestão anterior não realizou a prestação de contas nos anos de 2014/2015/2016, bem como cometeu várias irregularidades na administração dos recursos. a atual gestão, desde 2017, comunicou a EEx (secretária municipal) dessas irregularidades, incluindo com abertura de processo administrativo e tenta resgatar as verbas federais e legalizar as prestações de contas, pois a escola é carente e esses recursos são de grande valia.”
Regularização da documentação das UEx	“A pandemia atrapalhou a eleição da nova diretoria do CPM.” “A APP da escola estava desatualizada desde 2013, ano passado que a gente organizou tudo, e desde então não estamos recebendo recurso.”
Falta de conhecimento dos membros da UEx	“Nao ter conhecimento e falta de orientação. Também não tenho conhecimento exato do último ano de ter recebido dinheiro do PDDE Básico.”

Fonte: Cecampe Sul, 2021. Elaboração dos autores.

O quadro acima destaca a fala dos implementadores da política e evidencia os principais problemas para o não recebimento de recursos do PDDE, confirmando nossas hipóteses de pesquisa.

Proposta de indicadores de monitoramento para acompanhamento do PDDE Básico

Visto que algumas das hipóteses deste estudo se confirmaram. Como por exemplo: problemas nas prestações de contas do PDDE das UEx; UEx não realizaram o recadastramento anual obrigatório; UEx com dirigentes com mandatos vencidos; estatuto da UEx desatualizado; problemas na composição dos membros da UEx devido a mudanças na gestão escolar (eleições; brechas na gestão impossibilita a movimentação de recursos na conta bancária); novos gestores e a comunidade escolar desconhecem o PDDE; falta de experiência no trato das questões financeiras; inexistência de uma agente financeiro nas escolas/UEx e fragilidade na gestão escolar numa perspectiva democrática e consequente centralidade da tomada de decisões no gestor/a escolar.

Sendo assim, propomos alguns indicadores de monitoramento para o acompanhamento sistemático e contínuo visando o aperfeiçoamento da política do PDDE, a fim de que as escolas possam receber e executar os recursos atendendo aos objetivos do programa. Os indicadores foram divididos em dois blocos. No bloco 1, os indicadores têm por objetivo viabilizar iniciativas de monitoramento da gestão do PDDE em todo território nacional e no bloco 2, os indicadores têm por objetivo monitorar a gestão na escola, apresentados no quadro a seguir:

Quadro – Indicadores de Monitoramento do PDDE Básico

BLOCO 1 Indicadores de monitoramento GESTÃO MACRO PDDE	BLOCO 2 Indicadores de monitoramento GESTÃO LOCAL PDDE
1º N° ou percentual EEx que aderiram ao PDDE dentro de cada Unidade Federativa e esfera administrativa; 2º N° ou percentual de UEx que aderiram ao PDDE e estão com o cadastro atualizado por EEx; 3º Existência de um setor ou responsável na EEx por orientar os membros das UEx sobre as diversas ações do PDDE; 4º Participação dos membros das EEx e UEx em formações propostas pelo FNDE sobre o PDDE por UF e esfera administrativa; 5º Relação de escolas sem UEx por UF e esfera administrativa; 6º Relação de escolas/UEx que deixaram de receber recursos por EEx por ano; 7º Porcentagem dos motivos que levaram as escolas/UEx a deixarem de receber recursos; 8º N° ou percentual de UEx com regularidade na Prestação de Contas.	1º N° ou percentual de UEx com estatuto atualizado por EEx; 2º Relação de escolas com estatuto desatualizado; 3º Participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar (pais/mães/responsáveis, estudantes, professores e funcionários) nas decisões das diferentes etapas para aquisição de bens e materiais e/ou contratações de serviços: a) Levantamento e seleção das necessidades prioritárias; b) Realização de pesquisas de preços; c) Escolha da melhor proposta; d) Aquisição e contratação; e) Prestação de contas na escola para a comunidade escolar; f) Guarda das documentações. 4º N° ou percentual de escolas que desenvolvem ações pedagógicas e de formação continuada, dentro do ambiente escolar, sobre as diversas etapas do PDDE.

Fonte: Cecampe Sul, 2022. Elaboração dos autores.

Considerações finais

A partir dos dados obtidos na pesquisa documental e nas respostas dos atores implementadores do PDDE, foram evidenciadas algumas fragilidades para que as escolas deixassem de receber os recursos. Entre elas, destacamos: o desconhecimento sobre o PDDE; a pouca participação da

comunidade escolar neste processo; a centralização da tomada de decisão no diretor/a; a falta de formação continuada; a falta de percepção do PDDE como um processo pedagógico e não burocrático na escola; e a falta de assessoria e orientações por parte das Secretarias de Educação, que podem também receber recursos do PDDE quando as escolas, não possuem Uex, atuando como Entidades Executoras (EEx).

Acreditamos que os indicadores de monitoramento, propostos neste estudo, poderão contribuir para um acompanhamento mais sistemático e contínuo do PDDE, por meio da coleta e análise de indicadores, dados e informações sobre sua execução verificando, assim, se os objetivos a eles relacionados estão sendo alcançados, reduzindo as dificuldades das escolas no uso dos recursos públicos, universalizando essa importante política para todas as escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 37-56, 2005.

BATISTA, Neusa Chaves. Participação em Conselhos Escolares: da resistência ao gerencialismo rumo à justiça escolar. **Foro de Educación**, v. 16, n. 25 p. 207-223, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988** (preceitos sobre a educação, na redação original e com a atualização dada pelas Emendas Constitucionais 14/96, 53/06, 59/09 e 108/2020).

BRASIL. **Relatório de gestão do FNDE 2016**. Brasília: FNDE, 2017. 254 p.: il.

BRASIL. **Relatório de Gestão do FNDE de 2017**. Brasília: FNDE, 2018.

BRASIL. FNDE. **Relatório de Gestão - PDDE, PNATE e Caminho da Escola**. Brasília, MEC/FNDE, 2019b.

FNDE. **Relatório de Gestão 2020**. Brasília: FNDE, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/relatriodegestao/resultados-da-gest%C3%A3o/programas-ed-b%C3%A1sica/dinheiro-direto-na-escola?authuser=0>. Acessado em maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica [...].

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Brasília, FNDE/MEC, 2021. Brasília, FNDE Conselho Deliberativo, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14211-resolucao-n-15,-de-16-de-setembro-de-2021>.

CASSIOLATO, M.; GUERESI, S. **Como elaborar modelo lógico**: roteiro para formular programas e organizar avaliação. Brasília: Ipea, set. 2010. (Nota técnica n. 6). Disponível em: <<http://goo.gl/2lwfo>>.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. São Paulo: Ed. Alínea, 2001.

II - Novo ensino médio e gestão democrática: políticas em conflito na educação básica nacional

Amanda Gurgel de Freitas (UFRGS)

Eliane Menegotti (UFRGS)

Fátima Anise Rodrigues Ehlert (UFRGS)

Thalles Ricardo de Melo Silva (UFRGS)

Apresentação

Este trabalho é derivado da articulação entre diferentes pesquisas em desenvolvimento no âmbito do grupo (In)justiça escolar e ações afirmativas no ensino superior, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). O seu objetivo é demonstrar as implicações do Novo Ensino Médio para a gestão democrática da escola pública.

A gestão democrática foi instituída como princípio da educação pública brasileira em 1988, na Constituição Federal e, desde então, consiste em uma arena permanente de disputas para a garantia da sua efetivação. O trabalho demonstra que o Novo Ensino Médio distancia a gestão escolar da gestão democrática, desde a sua formulação até a sua implementação e desdobramentos na instituição escolar que tem recebido significativas de-

mandas para cumprir, dentre elas: alteração da matriz curricular, mudanças no currículo, a atividade docente e a alocação de profissionais, comprometendo profundamente a organização escolar e a qualidade da oferta desta etapa da educação básica.

Outras questões referem-se às estruturas das escolas já fragilizadas, bem como à formação dos professores. Nesta perspectiva, todos os atores envolvidos são submetidos à situação de objetos secundários, tanto pelo caráter das atividades que passam a desempenhar, quanto por não terem sido consultados, ou sequer informados, das transformações que seriam implementadas.

1. Gestão democrática escolar e novo ensino médio: algumas considerações sobre as políticas

A educação brasileira passou a ter a Gestão Democrática (GD) do ensino público como um dos seus princípios, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). Os desdobramentos elementares desse princípio foram definidos na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); e como política pública, a GD foi reafirmada nos Planos Nacionais de Educação (PNE) dos decênios 2001-2011 e 2014-2024 (BRASIL, 2001, 2014), reiterados em planos estaduais e municipais de educação. De acordo com o pacto federativo vigente no país (BRASIL, 1988), compete aos entes subnacionais, em obediência e consonância com os dispositivos legais nacionais, a regulamentação do princípio na forma de políticas locais, que serão elaboradas e implementadas no âmbito dos próprios estados e municípios.

Apesar da consolidação na legislação que preconiza a gestão democrática como um imperativo no campo das políticas educacionais, o último relatório da Síntese de Indicadores Sociais, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), que levou esse elemento como variável para a análise da educação oferecida à população de baixa renda, indicou que 69,5% dos municípios brasileiros ainda utilizam o método da indicação política para a escolha das direções escolares, ignorando todo o aparato legal aqui mencionado. Enquanto isso, estudos revelam que, entre estados e municípios em que a GD já está regulamentada e em

processo de desenvolvimento nas escolas, a essência do princípio constitucional é negligenciada, distorcida, e o modo de gestão, mesmo que compreendido como “democrático”, desenvolve-se a partir de processos alheios à sua concepção e relações verticalizadas de comando e submissão.

Batista e Pereyra (2020) analisam que os processos legislativos ocorrem em contextos de disputas explícitas entre projetos societários antagônicos. No âmbito dessas disputas, desenvolvem-se correlações de forças que, em distintos momentos, estarão favoráveis ou desfavoráveis a um determinado campo, e vice-versa (BATISTA; PEREYRA, 2020). A partir dessa análise, é possível identificar que, durante a Constituinte, e mesmo na década seguinte, quando foi discutida e aprovada a LDBEN, a própria conjuntura de superação do regime ditatorial e a instauração de um processo de redemocratização do país produziram uma correlação de forças favorável à aprovação da gestão democrática como um princípio da educação nacional, bem como a sua reafirmação nos dispositivos subsequentes. Por outro lado, essa mesma correlação de forças não foi suficiente ou não se estendeu até a regulamentação da GD nos estados e municípios, nem para o seu desenvolvimento elementar nas próprias escolas.

Assim, como uma consequência previsível em função da sua própria natureza contra-hegemônica, ao longo dos seus trinta e cinco anos de existência legal, ataques, boicotes, invisibilizações e negligências diversas sempre fizeram parte da luta pela gestão democrática como política pública e como parâmetro para as relações no interior das escolas. O pressuposto da política aqui discutida consiste na participação ativa e no envolvimento dos sujeitos nas tomadas de decisões relacionadas à suas próprias vidas e ao seu próprio cotidiano (BATISTA, 2013; PARO, 2011; PERONI, 2012). Somente esse pressuposto, que implica a formação de crianças e adolescentes para a participação política e para a cidadania, figura como fator preponderante para o histórico de boicotes e resistência à GD nas escolas.

Desde a virada na correlação de forças da política nacional, que possibilitou a derrubada de Dilma Rousseff da cadeira presidencial que ela passou a ocupar via voto popular em 2011, e da qual foi destituída por golpe parlamentar em 2016, houve um recrudescimento nas políticas de deslegitimação das conquistas da Constituinte, sobretudo aquelas que implicam a participação popular e a estruturação das instituições públicas para

esse fim. É na esteira dessa conjuntura nacional marcada por retrocessos no campo democrático que presenciamos, também, a imposição verticalizada de uma alteração profunda na estrutura, no currículo e na possibilidade de oferta e garantia do ensino médio no país.

Conforme a literatura se empenha em argumentar (BAIRROS; MARCHAND, 2022; CHAGAS, 2019; FARENZENA, 2022a; SARAI-VA; CHAGAS; LUCE, 2019), o ensino médio vem sofrendo inúmeras transformações na sua forma de organização, estrutura e currículo a partir da Medida Provisória 748 (BRASIL, 2016) do governo de Michel Temer, esta que, posteriormente, transformou-se na Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017). De um modo geral, essas prerrogativas voltadas à reestruturação do ensino médio estavam focadas nos números insatisfatórios nas avaliações em larga escala e possuíam o objetivo de garantir a oferta de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes, considerando as demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Em termos gerais, a União, incumbida da sua competência normativa sobre educação, determinou a ampliação o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e a definição uma nova organização curricular, mais flexível, que contemplasse a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas curriculares aos estudantes – os Itinerários Formativos (IFs) –, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (MEC, 2018).

A partir dessas premissas normativas, a organização curricular do ensino médio ficou composta por um total mínimo de 3.000 horas, sendo um mínimo de 1.000 horas anuais, distribuídos em, no mínimo, 200 dias letivos, e compreendeu uma parte comum obrigatória de no máximo 1.800 horas, que é denominada de formação geral básica. Dentro desta parte obrigatória, a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) determina que a matriz curricular que traz a formação geral básica seja composta por um conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimentos previstas na BNCC⁵, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do

5 A BNCC teve diversas versões até sua homologação. O ensino médio foi a última etapa a ser homologada. Ao longo de quatro anos foram elaborados os conceitos de competências

ensino fundamental, de forma articulada como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, social, cultural, ambiental, econômico e do mundo do trabalho e que permitem a compreensão de problemas complexos, bem como a reflexão sobre as soluções para esses problemas (BRASIL, 2017).

Já a distribuição de 1.200 horas, que é a parte diversificada do currículo, integra os IFs, que representam 40% da carga horária da matriz curricular do ensino médio. As instituições de ensino devem ofertar, ao menos, duas trilhas nos itinerários formativos, de modo a garantir que o estudante possa exercer a escolha da trilha que irá cursar.

Em termos de implementação, que é disposta sobre uma normativa dada aos entes subnacionais – estes entes como responsáveis diretos pela oferta do ensino médio –, há certas implicações a serem analisadas. Lotta *et al.* (2021) afirmam que a reforma do ensino médio foi implementada em um contexto de alto conflito e ambiguidade institucional. A normativa gerou conflito ao ser introduzida por um presidente, Michel Temer, que não possuía legitimidade popular e, também, por concretizar novas mudanças aos entes federativos e à sociedade a partir de pouco ou nenhum debate. Por outro lado, havia a normativa geral, mas a incumbência da regulamentação em cada estado cabia aos sistemas de ensino locais. Em outras palavras, o como ofertar as prerrogativas normativas era de incumbência das redes de ensino. Assim, não houve processo de coordenação e diálogo por parte da União⁶. Segundo Lotta *et al.* (2021, p. 405):

e habilidades no cenário educacional com o objetivo único de proporcionar ao estudante o contínuo e pleno desenvolvimento das dez competências da BNCC, por meio das variadas vivências e práticas do cotidiano da educação básica. Cumpre averbar que a definição de competência pela BNCC é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MEC, 2018).

6 Segundo Lotta *et al.* (2021), o papel da União, em um primeiro momento da implementação, foi o de o governo federal continuar operando na lógica de incentivos e induções, ou seja, de uma implementação administrativa, mas com medidas relativas à reforma do ensino médio, como a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

De um lado, a reforma levou o contexto da política a um alto conflito, na medida em que foi aprovada e estabelecida por um governo não legitimado por uma parcela da sociedade, sem levar em conta debates graduais anteriores. De outro lado, por não ter sido plenamente regulamentada, e por criar mudanças não consensuais, a reforma gerou um contexto de alta ambiguidade.

Assim posta a reforma, há algumas questões a serem aventadas. A primeira é a de entender os efeitos dessa reforma verticalizada nas escolas. Nesses termos, com uma configuração montada pelo MEC, não são consideradas as dificuldades para que os IFs sejam realizados em distintas escolas ou mesmo as dificuldades para que uma mesma escola ofereça diferentes opções de IFs. No processo de implementação do Novo Ensino Médio é apontado que deve haver oferta de mais de um IF, que tais itinerários podem ser percorridos de forma concomitante ou sequencial, que deve haver atividades eletivas e que são possíveis associações com outras instituições (MEC, 2018). A segunda, diretamente relacionada com a primeira, é sobre a gestão do ensino local. Se em termos de relação entre União e estados, a reforma do ensino médio foi conduzida com conflito e ambiguidade, é importante verificar este processo normativo posto frente à gestão democrática. Assim, nesse e em outros aspectos que discutiremos a seguir, identificamos importantes implicações do Novo Ensino Médio para a gestão democrática, cujo conteúdo foi elaborado e defendido pelos movimentos sociais, nos processos da Constituinte.

2 Implicações do novo ensino médio para a gestão democrática das escolas públicas

Antes de iniciarmos a discussão sobre a relação entre o Novo Ensino Médio e gestão democrática, é necessário contextualizar o ensino médio na educação brasileira. De um modo geral, pode-se afirmar, com base na literatura (CURY, 1998; KRAWCZYK, 2009; MESQUITA; LELIS, 2015; NASCIMENTO, 2007), que não há, historicamente, uma identidade definida do ensino médio. Há uma alternância entre reformas propedêuticas e profissionais. Somado a isso, há experiências de reformas locais em nível

estadual sem que haja uma coordenação federativa, que, em vez de serem implementadas em nível de Estado, são relacionadas a programas partidários de governos subnacionais temporários (LOTTA *et al.*, 2021).

Além dessas questões normativas e cooperativas, há desafios postos frente à oferta de qualidade do ensino médio. Este passou a ser uma etapa obrigatória da educação básica a partir de 2009 (FARENZENA, 2022b). Além disso, o ensino médio não integrava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que era o principal mecanismo de redistribuição e equidade do ensino em termos de financiamento da educação. O ensino médio passa a ser contemplado apenas a partir da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (FARENZENA, 2022b). Em consonância a isso, a partir dos anos 90 houve um aumento das demandas por esta etapa do ensino, o que refletiu na alta do número de matrículas (DAVIES, 2004), tendência esta que foi revertida. Como exemplo, de 2007 a 2019, houve uma diminuição de 11% no número de matrículas no ensino médio (FARENZENA, 2022a).

Para dar conta dos desafios que o envolviam, houve um contexto de reformulação do ensino médio. Destaca-se, aqui, o Projeto de Lei n. 6.840, do deputado Reginaldo Lopes. O projeto, de um modo geral, objetivava reestruturar o ensino médio de modo a aumentar a sua carga horária e instituir um currículo por áreas de conhecimento. Em termos políticos, a ideia de reforma foi retomada e implementada a partir de contradições no governo Michel Temer, conforme desenvolvido anteriormente.

Diante desse novo cenário, para a implantação da BNCC (MEC, 2018), os sistemas e as redes de ensino devem construir seus currículos, e as escolas seus currículos próprios e os projetos político-pedagógicos. De um lado, tais orientações nos fazem refletir sobre a importância de uma política indutora que respeite as especificidades locais e regionais, levando em consideração as demandas e os anseios dos alunos, mas, por outro lado, não podemos deixar de destacar que muito se fala em gestão democrática, porém a democracia não se constrói apenas com discursos, necessita de práticas que possam criar espaços de participação para todos na escola.

Os anseios de uma gestão democrática não se esgotam dentro do espaço escolar e nem podem ser somente sua responsabilidade, pois como um processo deve mobilizar a todos os envolvidos na gestão da educação, conforme observam Batista (2013), Estêvão (2001) e Fraser (2006), a gestão democrática exige que a escola pública (escola de massas) incorpore o papel de realizar um tipo de justiça organizacional com base no empoderamento de todos os atores escolares para, discursiva e argumentativamente, marcar nas suas decisões o reconhecimento das diferenças, das desigualdades sociais, das opressões, contestar hegemonias e opor resistência a todas as formas de submissão e violência simbólica ou material reproduzidas em seu espaço.

Embora as políticas educacionais destinadas às diferentes classes sociais sejam as mesmas, a “educação para a classe menos favorecida economicamente não oferece as mesmas condições e nem os mesmos conteúdos da escola destinada aos mais favorecidos” (MIGUEL, 2006, p. 8). A reforma do ensino médio nega aos jovens da escola pública, por meio da flexibilização curricular, o acesso ao conhecimento indispensável para o exercício da cidadania, para progredir no trabalho e em estudos posteriores, como preconiza a LDB (BRASIL, 1996).

Os investimentos na educação já eram e continuam sendo insuficientes; desta maneira, promover uma mudança nesta etapa final da educação básica alinhada às ideias neoliberais, que reforçam os investimentos do mercado como parâmetro de qualidade da educação, é uma visão direcionada a interesses de grupos privados, o que acarretará para uma significativa parcela dos estudantes do ensino médio uma formação precarizada, que busca atender apenas aos interesses do mercado de trabalho.

3 Considerações finais

Temos, por um lado, avanços no que tange ao ensino médio a partir da promulgação da sua obrigatoriedade em 2009 e com a instituição de recursos distributivos para esta etapa por meio do FUNDEB. Por outro lado, por meio do PNE, há a promulgação da gestão democrática como uma meta a ser atingida (BRASIL, 2014). Esses avanços são um marco em termos de legislação educacional, pois contribuem para que o sistema

educacional e a sua gestão possibilitem a garantia do direito subjetivo à educação.

Contudo, entendemos que há retrocessos nesse cenário. O primeiro e mais grave é a institucionalização da Emenda Constitucional n. 95 (BRASIL, 2016), que congela os investimentos públicos, o que inclui a educação. Assim, há um retrocesso no sentido da promulgação do direito ao ensino, pois se diminui o investimento. Além disso, a reforma do ensino médio, da maneira como foi instituída, contrapõe os princípios da gestão democrática. Conforme desenvolvido, a Medida Provisória que instituiu o Novo Ensino Médio foi constituída em um contexto de deslegitimação política e institucional a partir da plataforma de um governo não eleito democraticamente. Por esta razão, é possível afirmar que a não participação social, seja ela por meio consultivo ou por mecanismos de representação política, denota um contexto de negação da gestão democrática.

Referências

BAIRROS, M.; MARCHAND, P. (org.). **A educação básica tem futuro?** Porto Alegre: Cirkula, 2022.

BATISTA, N. C. **Políticas públicas para a gestão democrática da educação básica**: um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BATISTA, N. C.; PEREYRA, M. A. A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: Estudo comparado entre Brasil e Espanha. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 2, p. 1-28, 2020.

BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Pre-

sidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória n. 748/2016.** Altera a Lei n. 12.587, de 3 de janeiro de 2012, que institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2113885>. Acesso em: 6 jun. 2023.

CHAGAS, A. B. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa.** 2019. 295f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, 1998.

DAVIES, N. Ensino médio estatal: menos verba para mais alunos? **Trabalho, Educação e Saúde**, [s.l.], v. 2, p. 153-178, 2004.

ESTÊVÃO, C. **Justiça e educação:** A justiça plural e a igualdade complexa da escola. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época. v. 86.

FARENZENA, N. Organização e atendimento da educação básica brasileira. In: BAIROS, M.; MARCHAND, P. **A Educação Básica tem futuro?** Porto Alegre: Cirkula, 2022a. p. 63-78.

FARENZENA, N. Trajetória das diretrizes legais do financiamento da educação básica na Constituinte e nas emendas à Constituição Federal de 1988. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 63-82, 2022b.

FRASER, N. La justicia social em la era de la política de la identidade: Redistribución, reconocimiento y participación. In: FRASER, N.; HONNETH, A. (ed.). **Redistribución o reconocimiento?** Madrid: Ediciones Morata, 2006. p. 17-88.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 6 jun. 2023.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil.** São Paulo: CENPEC, 2009. v. 6.

LOPES, R. **Projeto de Lei n. 6.840/2013.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação na-

cional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 6 jun. 2023.

LOTTA, G. S. *et al.* Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 55, p. 395-413, 2021.

MESQUITA, S. S. A.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, p. 821-842, 2015.

MIGUEL, M. E. B. **A legislação educacional**: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Elisabeth_Blanc_Miguel_artigo.pdf. Acesso em: 6 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, 2007.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012.

SARAIVA, M.; CHAGAS, A.; LUCE, M. B. As disputas em torno dos projetos para o ensino médio no Brasil: bibliografia em análise. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 20, n. 3, p. 48-68, set./dez. 2019.

III - O programa nacional de apoio ao transporte escolar (PNATE) e a garantia do direito à educação

Calinca Jordânia Pergher (IFFAR)

Maria Goreti Farias Machado (UFRGS)

Introdução

A equalização das oportunidades de acesso e permanência na educação básica, previstas na Constituição Federal e leis correlatas demandam a efetividade das políticas educacionais para este nível do ensino. A escola pública brasileira tem um aparato legal e normativo que poderia assegurar o direito à educação para todos, com condições de qualidade. Todavia, os recursos disponíveis não são suficientes para a oferta educacional com os insumos mínimos, de modo a garantir acesso, permanência e condições de qualidade. Na repartição das responsabilidades educacionais, que compõem o pacto federativo, cabe à União o papel de coordenação da política educacional e de assistência suplementar aos entes federados.

Essa dinâmica federativa na educação, influencia fortemente o cumprimento dos princípios constitucionais do ensino que se interrelacionam

em prol do direito positivado na Carta Constitucional de 1988, os quais destacam-se, para este artigo, os incisos, VIII, IX e XIII.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Cury (2007) ressalta que a efetivação do direito à educação exige financiamento público, não somente aqueles que compõem o montante maior das receitas para educação (vinculação de receitas de impostos, Fundeb⁷ e Salário Educação), mas também os programas suplementares previstos na Constituição Federal.

Para aprofundar as relações entre esses princípios, com ênfase na permanência dos estudantes na escola, optou-se por tratar da importância dos programas suplementares, fazendo um recorte específico de uma das políticas de transporte escolar, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), do governo federal. Este Programa é essencial para que os estudantes do campo tenham assegurado o acesso e a permanência na escola, potencializa a democratização do ensino e se insere nos insumos mínimos para uma educação com condições de qualidade.

Apresenta-se uma pesquisa de natureza qualitativa que utiliza a análise documental e bibliográfica como principais procedimentos metodológicos. A abordagem qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (OLIVEIRA, 2008). O documento também permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social (CELARD, 2008). A

7 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (Fundeb)

vantagem da pesquisa documental está no fato de os documentos subsistirem ao longo do tempo e não necessitam de contato com os sujeitos envolvidos (GIL, 2002).

As fontes documentais deste estudo foram as legislações vigentes; os estudos científicos sobre a política do transporte escolar e os dados financeiros mais recentes referentes ao PNATE. Os documentos foram selecionados, organizados e categorizados para posterior análises. O artigo está dividido em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais: o primeiro trata do papel da União na assistência técnica e financeira aos entes federados através de programas educacionais e as repercussões nos territórios dos municípios, seguido da descrição do programa PNATE e, por fim, resultados e a análise desta política enquanto uma das condições para efetivar o direito à educação.

2. A assistência técnica e financeira do governo federal – Os programas educacionais nos territórios dos municípios

A Constituição Federal de 1988 forneceu as bases para os arranjos federativos colaborativos, mas deixou em aberto a definição dos instrumentos de coordenação de políticas públicas. (ABRAMO & LICIO, 2020, p. 105). Os novos padrões para a educação pública estão definidos por políticas públicas educacionais em regime de colaboração, grande parte com implementação descentralizada. Essas políticas buscam assegurar a garantia do direito à educação promovendo a universalização do acesso, da permanência e da aprendizagem na escola, respeitando as diferenças e a diversidade.

Reconhecendo que houve avanços após a promulgação da Carta Constitucional, as desigualdades regionais ainda perduram no país e são perversas com os mais pobres. O caráter suplementar da participação da União, esse processo vem se construindo ao longo dos anos, através de emendas constitucionais para definir o desenho e os arranjos desta colaboração. A função redistributiva e supletiva a União foi dada pela EC 14/1996, ao definir a alteração do art. 211 da CF

§ 1º A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Art.211, CF de 1988)

A coordenação da União na educação básica brasileira ocorre nas funções normativas, através da elaboração de normas gerais para a educação nacional; nas funções de planejamento e avaliação, através dos planos nacionais de educação e do sistema de avaliação educacional; nas funções supletiva e redistributiva, de assistência técnica e financeira aos entes federados.

Esta última, se concretiza, dentre outros, pelo aporte de recursos para os programas educacionais constitucionais, dentre eles o PNATE. Podemos destacar dois desafios na execução da função redistributiva aos governos subnacionais; o primeiro é o baixo volume de recursos transferidos nesses programas, agravando as desigualdades regionais; o segundo é a pouca articulação e atuação conjunta dos entes federados na implementação de políticas no âmbito de cada estado da federação. Este desafio é presente na política do transporte escolar, registrada pelos frequentes impasses para a oferta do transporte escolar, dada as dificuldades de efetivação dos termos de convênios entre Estado e seus municípios, deixando, muitas vezes, os estudantes sem o acesso diário à escola.

Na pesquisa de Pergher (2014), sobre a política do transporte escolar do Estado do Rio Grande do Sul (RS), a autora apontava para a constância nas relações intergovernamentais de “desconfiança” entre o Governo do Estado do RS e seus municípios, em um período estudado de 15 anos (1999 até 2013), foram demonstradas as fragilidades do pacto federativo. Em pesquisas posteriores, Pergher e Alves (2017) permanecem confirmando essa dificuldade federativa na oferta do transporte escolar naquele Estado.

Os arranjos são feitos localmente, e nem sempre há acordos em relação ao custeio desse serviço pelos dois entes federados. Há uma nítida omissão da União nesse impasse. Conforme aponta Pergher (2014) “O

estado não pode ser responsabilizado sozinho por isso, pois a política do transporte deve ser compartilhada entre as três esferas, e percebo o embate mais direto entre os municípios e o estado, ou seja, os que estão mais próximos. (P. 204).

A Constituição Federal, no art. 23, prevê que leis complementares definam normas pactuando a cooperação. É urgente e necessário mais clareza nas responsabilidades de cada ente nas políticas educacionais centradas no governo federal. A coordenação pode ser tratada como uma questão política ou como uma questão administrativa. Em ambos os casos, o foco está na capacidade de fazer com que os programas funcionem. (SOUZA, 2018, p.19). Implica não só no desenho da política, mas principalmente na implementação que garanta sua efetividade.

3. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)

Quando se formula uma política pública a intenção de seus formuladores é que a política apresentada resolva as situações problemas que lhe deram origem, em alguns casos se deseja que ela possa vir a se tornar uma política de Estado. A aprovação da Lei de nº 10.880, de 09 de junho de 2004 instituiu, na forma de legislação, uma política pública de Estado para o transporte escolar, pois passados 19 anos da criação do PNATE pode-se dizer que o programa conteve perenidade.

O programa foi criado em, com o objetivo inicial de garantir a oferta do transporte escolar, aos alunos do ensino fundamental público, residentes em área rural. Em 2009, o PNATE, assim como outros programas suplementares, passou a abranger a educação básica, com a aprovação da Emenda Constitucional de nº 59, em novembro de 2009, que ampliou a faixa etária de obrigatoriedade escolar, que passou a incidir na população dos quatro aos 17 anos de idade. Desde então, a legislação do PNATE recebeu modificações e aprimoramentos, através de Resoluções as quais definiram diretrizes e orientações para sua operacionalização, bem como, critérios para distribuição dos recursos e para a prestação de contas e controle social. Estas resoluções, contudo, não descaracterizaram a essência do programa, marcada pelo repasse direto de recursos *per capita* por aluno

transportado do campo, em parcelas mensais, aos entes federados estaduais ou municipais sem a necessidade de conveniamento.

Os entes municipais são os principais responsáveis pela prestação do serviço de transporte escolar. Para recebimento dos recursos do PNATE, os municípios podem atender alunos das redes estaduais e, se acordado entre os entes, o FNDE pode repassar os recursos que cabem ao estado diretamente às prefeituras. (PERGHER, 2014).

A atual Resolução, que estabelece as diretrizes e orientações para o programa, é a Resolução de Nº 18 de 22 de outubro de 2021, nela é explicitada toda a operacionalização do programa e como deve ser efetivado a prestação de contas e o controle social.

Apontam-se alguns destaques dessa Resolução que trazem ao programa atualizações entendidas como aprimoramentos da política de oferta do transporte. A definição da metodologia de distribuição dos recursos por algumas variáveis, foi uma dessas qualificações, conforme está apresentado na Imagem 1.

Imagem 1 - Metodologia para distribuição dos recursos do PNATE

A METODOLOGIA PARA DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DO PNATE É COMPOSTA PELAS SEGUINTE VARIÁVEIS:



Fonte: Pergher *et al.* CecampeSul, 2022.

A taxa de abandono e a taxa de distorção Idade-série são indicadores que passaram a ser considerados pela nova resolução, observando para além do critério área territorial, indicadores de garantia da permanência dos estudantes nas escolas do campo.

Dentre as principais diretrizes pontuadas na Resolução para a oferta qualificado do serviço de transporte está a orientação para a utilização de veículos em condições adequadas de uso; a otimização das rotas de transporte visando o menor tempo de trajeto casa/escola/casa; a utilização dos veículos exclusivamente pelos estudantes das escolas públicas com a possibilidade de utilização por monitores e a gestão do transporte se utilizar de novas tecnologias, como o Sistema Eletrônico de Gestão do Transporte Escolar (SETE.)

A Resolução 18/2021 determina que para a contratação de serviços e para a aquisição de produtos com recursos advindos do PNATE é obrigatório que o ente federado faça a:

realização de processo licitatório, na modalidade de Pregão, na forma eletrônica, ressalvadas as hipóteses legais de dispensa e/ou inexigibilidade; deverão, ainda, ser observadas demais disposições previstas na Lei nº 8.666, de 1993, bem como na Lei nº 10.520, de 2002, no Decreto nº 10.024, de 2019, além das legislações correlatas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Além disso, é importante estar atento às alterações ocorridas com a publicação da nova Lei das Licitações, Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021, que estabeleceu o prazo de dois anos, a partir de sua publicação, para adequação dos entes federados. (Pergher *et al.* p. 60-1, 2022)

O programa está atualizado a todas as legislações essenciais do que podemos chamar “correto gasto” dos recursos públicos.

Os recursos do programa podem ser gastos na manutenção dos veículos, reformas destes, ou na contratação de serviços terceirizados de transporte, ou ainda na compra de passe estudantil. O valor é repassado em 10 parcelas anuais de fevereiro a novembro e o cálculo é sempre baseado no Censo Escolar do ano anterior. O valor recebido deve ser gasto no ano e apenas 30% pode ser reprogramado para o ano subsequente, sem necessidade de solicitação, isso é automático. Todavia, o valor que exceder esse percentual é deduzido das parcelas do próximo ano.

Para evitar o desperdício do recurso público, o FNDE criou em 2021 um indicador chamado Ideges PNATE, previsto no artigo 11 da Resolução 18/2021,

I – EEx que mantiverem Índice de Desempenho de Gestão Descentralizada do PNATE – Ideges-PNATE igual ou superior a oito nos últimos três anos;

ou II – EEx que registrarem aumento do Ideges-PNATE em relação ao ano anterior em, no mínimo, 10 %.

O objetivo é de realocar os saldos que ultrapassam os 30% para outros municípios e redes estaduais que alcancem notas maiores no Ideges PNATE. Desde o ano de 2020 esses recursos estão sendo direcionado aos entes que “bem gastam” como forma de parcela desempenho⁸, ou seja, uma forma de bonificação. Mas é no ano de 2021 que ele é legitimado na resolução.

O Ideges PNATE se utiliza de três indicadores relativos que são: execução dos recursos; prestação de contas dos recursos e utilização do SETE. Para cálculo de Ideges é efetivada uma média simples, em que o resultado de cada um dos três indicadores citados é somado e dividido por 10. (UFP, s/d).

Há também a possibilidade de suspensão dos recursos caso se perceba a irregularidade na gestão e nos gastos com os recursos do programa. Em relação ao controle social do uso do recurso, este deve ser feito pelo Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) do Fundeb de cada município, que analisa a prestação de contas no início de cada ano, emite parecer e encaminha essa prestação ao FNDE.

4. Resultados e análises

Nesta seção, serão apresentados alguns dados do programa em 2022 e algumas análises desses dados.

8 Dados disponíveis em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate/consultas_e_dados_estatisticos. Acesso em 16/05/2023.

O público alvo atingido foi de 4,53 milhões de estudantes em 5.237 municípios de nove secretarias estaduais de educação (FNDE, 2023). Em relação a valores *A per capita* no ano de 2022 variou entre R\$136,00 a R\$186,00⁹.

Os valores efetivados por ano para o PNATE são de fato valores que “apoiam” o transporte escolar dos entes que efetivam o serviço. Realizando uma média das *per capita* repassadas e dividindo por mês (10 meses) o valor repassado mensal por aluno fica na média de R\$16,00. Nesse sentido é possível refletir que a função do governo federal, através da sua autarquia, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) acaba sendo muito mais de assistência técnica e de normatização ao programa elaborando uma política para a oferta do transporte escolar do que, necessariamente, uma assistência financeira mais robusta aos demais entes. Ao olharmos os dados do montante de recursos do PNATE executado no ano de 2022 chegamos à cifra de R\$772.038.384,95¹⁰.

No ano de 2022 o saldo nas contas em dezembro dos municípios e estados chegou ao montante de R\$ 394.023.048,42¹¹. Um valor que ultrapassa os 30% permitido para reprogramação, demonstrando que mesmo o valor do programa sendo um valor per capita tímido, mesmo assim uma quantia razoável de municípios e Estado não gastam o recurso recebido.

Conforme dados disponibilizados no *site* oficial do programa, para o ano de 2022, o orçamento original foi de R\$ 772.038.384,95, o orçamento relativo aos municípios adimplentes foi de R\$ 726.541.183,83, dessa forma, o orçamento disponível para a parcela residual ficou em R\$ 288.750.752,57 e a proporção *per capita* chegou a 39,74%.

Esclarecendo, o valor do *per capita* relativo é calculado com base no valor disponível para a parcela residual (R\$288.750.752,57) distribuído

9 Dados disponíveis em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate/consultas_e_dados_estatisticos. Acesso em 11/05/2023.

10 Dados disponíveis em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNjZkZGZjYTQtN2RmNC00ZmM5LTk4ZGQrYzRlNGM5MjM2NmEwliwidCI6ImNmODQ1NGQzLWUwMTItNGE5ZC05NWlZLTcwYmRiNmY0NTlkNSJ9&pageName=ReportSection651527e9706d76b04256> Acesso em 11/05/2023.

11 Dados disponíveis em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNWZlZDU0YzctODk4MC00ZGU4LTk0YjUyY2FmZGQwMDAxOTkwliwidCI6ImNmODQ1NGQzLWUwMTItNGE5ZC05NWlZLTcwYmRiNmY0NTlkNSJ9>. Acesso em 11/05/2023.

proporcionalmente entre os municípios adimplentes considerando o valor *per capita* 2022 de cada município. O FNDE publicou em seu *site* a relação dos municípios adimplentes e os valores a serem recebidos de parcela residual. A título de exemplificação, apresenta-se o primeiro município que aparece listado na tabela¹² que é Acrelândia (AC) sua *per capita* é de R\$181,37 e sua *per capita* residual é de R\$72,09.

Somado a essas diretrizes do programa, assinaladas pelo baixo valor *per capita* e pela perda de recursos quando o saldo é maior que os 30% reprogramáveis, independente de razão ou causa, ainda há a falta de uma articulação no âmbito de cada estado, envolvendo a União e os governos subnacionais na implementação, monitoramento e avaliação da política.

Considerações finais

Os programas suplementares constitucionais são essenciais para garantir o direito à educação com condições de qualidade. Podem assegurar o acesso e a permanência dos alunos na educação básica desde que, a implementação de fato, alcance especialmente os grupos sociais diferenciados, como os alunos do campo, que na sua maioria, dependem dos serviços de transporte escolar para chegar na escola.

Anualmente são noticiadas situações problemas relacionadas a falta de transporte escolar ou as precárias condições deste em todo o país¹³, demonstrando que a política pensada para o transporte escolar merece maior cuidado da parte de quem a formula e a implementa, bem como, é necessário qualificar sua avaliação e monitoramento. A criação de indicadores como Ideges, e a criação do *software* SETE, vem ao encontro da qualificação da política, contudo, essas ações são ainda muito insipientes, pois o valor *per capita* praticado pela União não tem mobilizado Estados e Municípios pela efetivação do programa, haja visto o quantitativo de saldos reprogramados.

12 Disponível em parcela desempenho PNATE 2022 https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate/consultas_e_dados_estatisticos Acesso em 22/05/2023

13 Disponível em: <https://www.diariodaamazonia.com.br/pais-reclamam-do-servico-do-transporte-escolar/> Acesso em 20/05/2023

Melhorar a *per capita* e qualificar o monitoramento são ações urgentes que precisam ser colocadas na agenda de discussão dessa política.

Para que os episódios com a falta de transporte escolar, a má qualidade do serviço não se repita ano após ano, é necessário que a União tenha uma ação mais incisiva e propositiva que resolva os impasses. Como já dito, percebe-se uma nítida inoperância da União, que se restringe a repassar os recursos sem monitorar suficientemente e avaliar qualitativamente a implementação da política.

Referências

ABRAMO, Marta Wendel. LICIO, Elaine Cristina. Papel da União na Coordenação Federativa Da Política De Educação Básica. 2020. In Coordenação e relações intergovernamentais nas políticas sociais brasileiras / organizadora: Luciana Jaccoud – Brasília: **Ipea**, 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 8 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; et AL. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. Pp. 295-316.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração Pública**, Porto Alegre, v.23, n.3, p.483- 495, set./dez. 2007.

FNDE. **PNATE**. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate/historico>. Acesso em 19/05/2023.

GIL. A. C. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

PERGHER, Calinca Jordânia. **Política de transporte escolar rural no Rio Grande do Sul**: configuração de competências e de relações (inter)governamentais na oferta e no financiamento. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PERGHER, Calinca Jordânia. LUTZ, Diego. MACHADO, Maria Goreti Farias. FLORES, Maria Luiza Rodrigues. (organizadores). **Política pública do Transporte Escolar: curso de formação**. [recurso eletrônico]. 2ª ed. Porto Alegre: CECAMPE/UFRGS/FNDE, 2022.Disponível em: https://www.ufrgs.br/cecampe-sul/wp-content/uploads/2022/09/Curso02_Transporte_COMPLETO-2.pdf Acesso em: 16/05/2023.

PERGHER, Calinca Jordânia e ALVES, Juliana Cunha. Relações (inter) governamentais na oferta do PEATE/RS: análise das percepções das Coordenadorias Regionais de Educação-RS. **Textura**, v. 19 n.40, P. 158-172, maio/ago.2017.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, C. Coordenação de políticas públicas. Brasília: **Enap**, 2018.

UFP. **PNATE**. [Power Point] http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document/apresentacao_pnate_-_coordenador_de_apoio_ao_programa_nacional_de_transporte_escolar_gabriel_marques_andreo-zzi_0.pdf. Acesso em 20/05/2023.

IV - Gerencialismo, redes de políticas e reestruturação educacional no Rio Grande do Sul

Mateus Arguelho da Cunha (UFRGS)

Liliane Almeida de Moraes (UFRGS)

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a atuação de atores privados no Estado do Rio Grande do Sul, no que tange a demandas que a Secretaria da Educação deste estado, doravante chamada de SEDUC/RS, em relação a atores que estão adentrando na condução de políticas educativas no âmbito da implantação de políticas em tempo integral, via o programa Ensino Médio em Tempo Integral, bem como na alfabetização, por meio do programa Alfabetiza Tchê. Para tanto, discorreremos sobre a teorização de reforma do Estado e da sua relação com as políticas educacionais, em especial no que tange à sua condução no tratamento de questões sociais que são alvo de tais políticas; depois, iremos discorrer sobre a metodologia utilizada para coletar os dados de que tratam essas redes de cooperações que vêm sendo firmadas com outros atores. Seguidamente, discorreremos sobre as ações desses atores a fim de compreender sua aderência no bojo da política que está sendo abarcada. Por fim, o texto conclui

com a necessidade de continuidade de pesquisas nesse sentido, a fim de poder-se articular meios de organização de resistência a esses avanços.

Gerencialismo e redes de políticas

A relação Estado e Educação tem sido marcada pela presença, em diversos segmentos, de atores variados, engajados com diferentes temáticas e nuances. No momento atual, no Brasil como um todo, as políticas de Novo Ensino Médio, de implantação de escolas em tempo integral, de avaliação em larga escala, de “recuperação de aprendizagens” perdidas pela Pandemia de Covid-19, entre outras, têm sido colocadas em voga para que o Brasil avance porque a Educação Não Pode Esperar, conforme alegam uns. Ao mesmo tempo, padrões de desempenho têm sido cobrados, performances docentes têm sido requeridas, bem como novas dinâmicas de trabalho.

Essas demandas que surgem não estão isoladas no contexto em que vivemos; elas fazem parte de um amplo envolvimento de diversos atores, nacionais e supranacionais, órgãos multilaterais, como OCDE, UNESCO, etc., em torno de um movimento global de reforma educacional – em inglês: *Global Education Reform Movement* (FREITAS, 2018) ou o que Roger Dale chamaria de Agenda Globalmente Estruturada para Educação (DALE, 2004). A demanda por novos paradigmas educacionais, que devem ser trazidos para o século vinte e um, vem sendo aventada pelos mais diversos atores, tanto públicos quanto privados. Trata-se, assim, de um modelo “tamanho único” (BALL, 2014), de reforma, introduzido por esses atores, que devem ser adotados pelas redes educacionais, a fim de garantir bons resultados.

Esses movimentos entrelaçam-se, também, com a mudança no papel do Estado. A reforma que o Estado foi introduzindo, a partir de 1970 no Reino Unido e com Reagan em 1980 nos Estados Unidos transformou-se num modelo a ser interpretado e traduzido em mais diversos países. O Estado Gerencial (CLARKE e NEWMAN, 1997; NEWMAN e CLARKE, 2012), cujas características são a dispersão de poder do Estado, reenquadramento de seu papel, introdução de outra lógica dentro do setor público – a lógica do privado, sendo esta superior àquela – introduz no Estado tais características, ao mesmo tempo em que permite o surgimento de novos atores e carreiras. A figura daquele que vai salvar o Estado de sua

ineficiência e colocá-lo num novo patamar é criada. O gerente, munido de sua *expertise* acerca dos modos do setor privado é incorporado ao setor público, com as capacidades de gestão recalibradas. O direito de gerir, entendido como um direito de gerir com eficiência, menos recursos, mais enxugadamente, suplanta o direito a um efetivo atendimento pelo público.

Então, o Estado Gerencial opera com duas lógicas: o gerencialismo e a gerencialização. O primeiro, visto por Clarke e Newman como uma ideologia, legitima o direito a gerir, ao mesmo tempo em que organiza as formas e meios de atingir as metas a serem alcançadas. Ele está estruturado em cálculo de eficiência e de competitividade (ou seja, melhor custo-benefício e uma melhor posição dentro do mercado). Gerencialização, por seu turno, é uma forma de estabelecer a autoridade gerencial a respeito de recursos que são dispostos dentro da máquina pública. A gerencialização tem como objetivo pavimentar o caminho pelo qual o gerencialismo vai ocorrer e incorporar-se ao setor público, a fim de legitimá-lo. É importante compreender essa noção, porque muito mais que apenas uma ferramenta de gestão, o gerencialismo tem, também, suas implicações na cultura (CLARKE e NEWMAN, 2012).

Dessa forma, a partir das noções de um Estado Gerencial, ensejado por uma mudança de estrutura, de seu papel perante os atores que por ele são perpassados (profissionais, burocratas, etc.), cede espaço para novos atores adentrarem consigo e introduzir soluções a problemas sociais. A dispersão de poder que o gerencialismo permite que surja, abre espaço para esses atores e suas premissas e soluções têm encontrado aderência no cotidiano escolar de diversas redes de ensino. Essa dispersão de poder, colocam Clarke e Newman (1997, p. 29):

[...] era uma estratégia política para reconstruir tanto o estado em si como a coordenação de suas funções de bem-estar. [...] A dispersão de poder forma um fio condutor que sustenta uma variedade de novos sistemas e mecanismos, conectando a introdução de processos de mercantilização, a expansão de outros setores não-estatais, processos de centralização e descentralização e variedades de privatização e externalização. A dispersão significou o encolhimento do estado e o simultâneo aumento de seu alcance na sociedade civil.

Nesse sentido, percebe-se que a dispersão de poder foi permitindo a presença de novos atores, e por conseguinte, esse surgimento de novos atores foi dando novas facetas e contornos na política educacional, haja vista que esses atores trazem consigo seus projetos de sociedade e de visão acerca do que vai ser feito com os problemas sociais. Stephen Ball (2014), em seu livro *Educação Global S.A.*, nos fornece elementos para que possamos enxergar o Estado e essas novas nuances que vão se adquirindo a partir da presença desses novos atores. Conforme os surgimentos de novos atores vêm sendo presente, redes de políticas vão sendo formadas e elas introduzem outras características na política educacional.

As redes políticas, conforme o autor, constituem-se numa nova forma de sociabilidade entre o Estado e a sociedade civil, onde são envolvidos “tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos” (BALL, 2014, p. 29). Essas redes de políticas constituem-se de atores que trazem soluções compartilhadas de como resolver os problemas sociais. Através desses entrelaçamentos que vão se desenhando, a comunidade de atores presentes vai ganhando novas vozes e aquilo que é considerado como política efetivo vai ganhando novo significado; conforme abordado anteriormente, essa abertura é trazida pelo gerencialismo, e o mesmo traz consigo uma nova linguagem e uma nova abordagem às coisas geridas pelo público, e as redes de política constituem-se, então, como um desses espaços onde aquilo que vai contar como boa política vai ser pensado, gestado e coordenado.

Aparentemente, esse processo de redes políticas permite ao Estado maior abertura e constitui-se como um ambiente mais democrático para os processos de tomadas de decisão, haja vista que agora o processo é descentralizado do Estado e outros atores tomam espaço dentro dele. Entretanto, conforme Ball (2014, p. 31) coloca, essa abertura, ao mesmo tempo em que abre espaço a esses novos atores por flexibilizar o papel do Estado, tem consigo também o impacto de criar um ambiente consensual, subsequentemente limitando o espaço à resistência à inovação. Criam, assim, déficit democrático, uma vez que os processos de governança vão se tornando mais dispersos.

Etnografia de rede: metodologia

O conceito de redes de políticas fornecido por Ball não apenas nos serve como teoria para compreender essas novas dinâmicas envolvendo o Estado e a sociedade civil, como também nos serve como ferramenta metodológica para capturar os aspectos mais visíveis dessas relações. Combinando a ferramenta metodológica de etnografia de redes, buscamos mapear e capturar esses aspectos visíveis que a rede de política nos permite visualizar. A etnografia de rede combina três conjuntos de atividades: Pesquisas na internet ao redor de empresas de educação privadas, filantrópicas e programas filantropicamente financiados; entrevistas com atores ligados a esses espaços; uso dos dados mapeados e construção da rede (BALL e JUNEMANN, 2012). Conforme Ball (2016) coloca, a etnografia de redes

é um método de pesquisa em desenvolvimento (ou um conjunto de táticas e técnicas de pesquisa) que se envolve com essa nova topografia de políticas. Envolve mapear, visitar, questionar e, [...], seguir a política. Ou seja, seguir pessoas, «coisas» (aprendizagem mista, avaliação, PPPs [...], histórias, vidas e conflitos, e «dinheiro» [...]. A etnografia de rede envolve atenção especial às organizações e atores, e suas relações, atividades e histórias, dentro do campo global de políticas educacionais, aos caminhos e conexões que unem esses atores, e às «situações» e eventos nos quais o conhecimento político é mobilizado e reunido. Ou seja, os «quem» e «o que», mas também os «onde» das políticas - os lugares e eventos nos quais o «passado, presente e futuros potenciais da educação coexistem» (BALL, 2016, p. 4).

Como é um método de pesquisa em desenvolvimento, esta pesquisa busca desenvolvê-lo a partir de pesquisas em *sites* relacionados a políticas governamentais em voga no Rio Grande do Sul, mapeando suas relações com outros entes, a fim de poder delinear a rede de política que está atuando em determinados contextos da política educacional neste Estado. Os

atores que serão apresentados foram encontrados a partir de documentos de acordos firmados pela SEDUC/RS e essas instituições, ao mesmo tempo utilizamos os *sites* desses atores através do qual podemos perceber as suas relações. Dessa forma, estaremos narrando, a seguir, o contexto de reestruturação educativa que o Estado vive atualmente, e em seguida iremos apresentar uma rede onde dois atores se fazem presentes na formulação dessas políticas: o programa Alfabetiza Tê e o Programa Ensino Médio em Tempo Integral.

O contexto do Estado do Rio Grande do Sul: programas de reestruturação no Ensino Médio e na Alfabetização

Desde os projetos de sociedade eleitos nas urnas em 2014, os três governos do Estado do Rio Grande do Sul têm sido marcados por desestruturação da rede estadual de ensino, seguido por uma nova forma de estruturação. Isto é, há uma nova operacionalização em curso no Estado, em prol de uma reorganização educacional com novas intenções. Por exemplo, conforme aponta o sindicato docente do Rio Grande do Sul, o Centro dos Professores do Rio Grande do Sul (CPERS-Sindicato), durante o governo de 2015-2018, o Rio Grande do Sul tinha fechado 100 escolas. Em 2019, primeiro ano do governo eleito em 2018, o Estado encontrava-se com 2471 estabelecimentos de ensino (PORTAL CPERS, 2021). No ano seguinte, com 2410, registrando queda de 61 escolas. Isso retrata um cenário de enxugamento de gastos, ocasionado pela redução de estabelecimentos de ensino.

Ao mesmo tempo, o Estado do Rio Grande do Sul, a partir de março de 2021 tem contado com uma nova gestão na SEDUC/RS, que mesmo com trocas de governadores acontecendo, se manteve no cargo. Tal situação evidencia o trabalho exercido pela Secretária que está sendo visto de forma positiva pelo atual governador.

Dentro da SEDUC/RS existem diversos programas acontecendo neste momento, ocasionando mudanças dentro do cotidiano escolar, do currículo, da vida dos professores, entre outros. Essas mudanças, envoltas em vários desses projetos, estão no bojo de diversas propostas educacionais que a Secretária vem trazendo. Junto com ela, vieram tomar protagonismo

fundações educacionais, institutos, entidades da sociedade civil, a fim de atuarem em parceria na gestão e execução de alguns desses projetos. Conforme o projeto educacional da SEDUC/RS, com a matriz organizativa que está posta, há ações em vários sentidos, como formação docente, modernização da gestão, foco na aprendizagem, melhoria nos resultados educacionais, fomento ao uso de tecnologias educacionais, cuja inserção está envolta dentro de um pacote de investimentos anunciados em 2022, e que tem continuidade na gestão em 2023, denominado Avançar na Educação. Tal pacote está investido num recurso de R\$1,2 bilhão.

O programa Agiliza Educação enseja que seus recursos sejam utilizados em diversas finalidades, como a compra de materiais de aporte tecnológico, educação com base em evidências, programa de formação de professores e recuperação de aprendizagem, reformas de escolas e para implantação de reformas no ensino médio, técnico e profissional (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

Dentro desses programas, surgem dois que trazem consigo outros atores para auxiliar na execução e construção de boas práticas em educação: o Alfabetiza Tchê (Programa de Apoio à Alfabetização) e o Ensino Médio em Tempo Integral. O primeiro com a participação dos atores do setor privado Associação Bem Comum, Fundação Lemann e Instituto Natura, o segundo com apoio do Instituto Corresponsabilidade Pela Educação.

O programa Alfabetiza Tchê, conforme declarado no sítio eletrônico da Secretaria da Educação, vai atuar em cinco eixos: fortalecimento da aprendizagem; fortalecimento da gestão municipal e escolar; formação de professores; avaliação externa, acompanhamento e monitoramento dos indicadores; e cooperação, articulação e incentivo. A primeira ação levantada foi uma avaliação envolvendo estudantes do segundo ano do ensino fundamental, a fim de averiguar sua alfabetização. O programa está envolvido em uma iniciativa maior, liderada pelos três institutos supramencionados, denominada Parceria pela Avaliação em Regime de Colaboração, com as provas elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED/UFJF). Nessas provas, os estudantes em ciclo de alfabetização são colocados a ler textos, e o aplicador (docente da escola) deve gravá-los lendo, a fim de que com a gravação, seja aferido o nível do que eles chamam de “Fluência Leitora”. A proposta é que para novembro, de 2023, as

duzentas escolas com melhores índices em alfabetização receberão prêmio em dinheiro: 75% serão entregues na hora e 25% condicionado à tutoria oferecida a uma das escolas com piores resultados. Ao mesmo tempo, as 200 piores escolas receberão 50% de um valor para melhorar seus índices e outros 50% se comprovarem que esses índices de fato melhoraram (GAU-CHAZH, 2022)

O Ensino Médio em Tempo Integral é outro desses programas, que tem como objetivo que até 2026, 50% das escolas do ensino médio sejam em tempo integral. A organização se dá com os estudantes tendo 7h39min de aula, totalizando 4500h de atividades de ensino em todo o ensino médio. Ademais, este modelo traz, além da formação geral básica, os componentes Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Cultura e Tecnologias Digitais, Protagonismo Juvenil, Estudos Orientados, Iniciação Científica e os Itinerários Formativos. A presença do Instituto Corresponsabilidade pela Educação foi celebrada pela Secretária da Educação do Rio Grande do Sul, que disse, em alusão à parceria que está sendo firmada com o governo do Estado para essa política:

O ICE é o grande responsável pelo planejamento e implementação desse modelo de tempo integral em Pernambuco, mas ninguém transfere de um lugar para o outro as mesmas estruturas curriculares. É preciso um olhar atento às particularidades: à nossa cultura, ao nosso espaço, às nossas tradições. Este é um momento muito rico e inspirador porque propõe uma troca de experiências entre as regionais. Tenho a certeza que estes três dias de atividades trarão uma melhor compreensão dessa modalidade de ensino (PORTAL INSTITUTO CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2023)

Curiosamente, no entanto, o CEO do Instituto, afirmou em reportagem ao jornal local Gaúcha Zero Hora, em 31/01/2023, que eles usarão a replicabilidade, transferindo o que foi feito em Pernambuco para o Rio Grande do Sul.

Portanto, a presença desses dois institutos está dada no contexto da Secretaria da Educação, por meio dessas políticas. A necessidade de reestruturação educacional no Rio Grande do Sul, para atender a demandas por melhorias nos índices educacionais e pela implantação do Novo Ensino Médio, em atendimento à Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017), que institui a reformulação desta etapa da Educação Básica.

Conforme pode-se perceber, há um emaranhado de atores trabalhando em conjunto com a SEDUC/RS a fim de desenvolver projetos e ações com a finalidade de colocar programas em ação. A necessidade de catalisar os atores de diversos segmentos (públicos, privado e voluntários), coloca-se como a tônica para garantir a eficiência de que os programas sejam bem-sucedidos. Trata-se, conforme Ball e Junemann (2012, p. 21) colocam, de uma modernização que redistribui poderes e responsabilidades dentro da educação. Essa modernização desloca os poderes de autoridades locais para uma nova e diversa quantidade de atores e agentes; tem como base uma autonomia e descentralização, de um lado, e direção e intervenção. Esse processo poderia ser chamado de centralização fragmentada, uma vez que eles estão ainda dentro de uma ferramenta de gestão liderada pelo Estado, mas catalisada por outros atores.

O movimento de reforma global e a atuação local

Este trabalho procurou evidenciar a existência da presença de atores de variados setores dentro da educação pública gestada pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, no âmbito de sua competência. Para isso, buscou usar o referencial do gerencialismo e das redes políticas que podem contribuir para uma teorização complexa do Estado e da redefinição de seu papel, que vem sendo redesenhado a partir dos anos 1970, com o acordo pós Estado de bem-estar, a fim de construir um novo modelo de gestão pública, saindo de processos burocratizados e centralizados no Estado, para um modelo cada vez mais descentralizado, fragmentado e opaco de condução de políticas educativas.

A presença desses atores se dá em um contexto de reformas estruturantes que têm ocorrido em diversas partes do mundo, conforme demonstram Freitas (2018), Dale (2004) e Ball (2014; 2016). O endereçamento

que essas reformas dão nos têm levado a receitas que são aquelas mesmas trazidas dentro do eixo do programa Alfabetiza Tchê: avaliação, bonificação por desempenho e punição por baixo desempenho. Conforme apontam Verger, Parcerisa e Fontdevilla (2018), essas propostas tomam a centralidade na avaliação e a partir dela delineiam os rumos a serem tomados. Essas avaliações estão, conforme colocam os autores, em princípio com o cumprimento de um papel no âmbito do movimento de reforma educacional global (GERM). Elas “representam o principal instrumento político nas mãos dos governos para garantir que os atores escolares cumpram as metas nacionais e adotem os padrões de ensino e aprendizagem definidos no currículo nacional” (VERGER, PARCERISA e FONTDEVILLA, 2018, p. 64).

Ao mesmo tempo, a proposta de reforma do Ensino Médio traz consigo um conjunto de atores que vêm se fazendo presente em vários estados e com diferentes propósitos. No caso do Rio Grande do Sul, o Instituto Corresponsabilidade pela Educação tem consigo o histórico de já ter atuado no estado de Pernambuco para implantação de escolas de ensino médio integrais naquele estado. Não por acaso, conforme é possível notar, essa instituição está se fazendo presente por aqui. A importação de políticas “de sucesso” de outros ambientes é uma forma de endereçar às questões sociais “intratáveis” da qual Ball (2014) já nos vinha alertando. O gerencialismo e as redes de políticas caracterizam-se por importar, principalmente, a lógica de competição e de setor privado dentro do setor público. Importar *cases* de sucesso faz parte desse processo, e a importação de práticas já realizadas em outros lugares se fez necessária.

Conclusão

Neste texto buscamos discutir algumas das políticas que estão sendo atuadas dentro do setor educacional do estado do Rio Grande do Sul. Buscamos, com isso, apresentar o que as políticas têm como finalidade e objetivo, e quais são as repercussões dela na escola: bonificação por desempenho, competitividade, reestruturação de uma etapa inteira da educação básica e inclusão de mais tempo em sala de aula.

Essas mudanças vêm sendo levadas a efeito em parcerias com atores da esfera não-estatal, a partir de sua possibilidade de melhorar os índices

educacionais e de fazer essas políticas serem implantadas de forma exitosa, uma vez que já foi feito algo em outro lugar.

É necessário que se levantem mais pesquisas nesse sentido, a fim de desvelar os processos pelos quais essas políticas, esses atores e suas propostas têm sido colocados em pauta. O conhecimento das vozes que ecoam dentro desses processos é algo que é premente para se desvelar o objetivo através dos quais essas parcerias são levantadas, e a partir disso, articular formas de resistência para os atores que terão que fazer essas políticas acontecer: os professores e professoras.

Referências

Ball, S. J. e Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: Policy Press.

Ball, S. J. (2014). *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG.

Ball, S. J. (2016). Following policy: Networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of education policy*, 31(5), 549-566.

Brasil. (2017). Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Clarke, J., e Newman, J. (1997). *The Managerial State*. Londres: Sage.

Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação & sociedade*, 25, 423-460.

Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.

GaúchaZH. (2022, 9 de setembro). *Governo do RS lança programa de incentivo à alfabetização para escolas públicas*. Recuperado em 28 de maio de 2023, de <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noti->

[cia/2022/09/governo-do-rs-lanca-programa-de-incentivo-a-alfabetizacao-para-escolas-publicas-cl8m2gvrw00dl016u4wg3nixe.html](https://governo-do-rs-lanca-programa-de-incentivo-a-alfabetizacao-para-escolas-publicas-cl8m2gvrw00dl016u4wg3nixe.html)

GaúchaZH. (2023, 31 de janeiro). RS terá consultorias de Ceará e Pernambuco para qualificar o ensino público. Recuperado em 28 de maio de 2023, de <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/01/rs-tera-consultorias-de-ceara-e-pernambuco-para-qualificar-o-ensino-publico-cldksl5w9008f0157t7dok690.html>

Newman, J. e Clarke, J. (2012). Gerencialismo. *Educação e Realidade*, 37(02), 353-381.

Lima, I. G. e Gandin, L. A. (2017). Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 729-749.

Portal Instituto Corresponsabilidade pela Educação. (2023, 9 de maio). *Rio Grande do Sul inicia formação para implantação do Ensino em Tempo Integral*. Recuperado em 28 de maio de 2023, de <https://icebrasil.org.br/rio-grande-do-sul-inicia-formacao-para-implantacao-do-ensino-medio-em-tempo-integral/>

Portal CPERS. (2021, 4 de fevereiro). Exterminador do futuro: Eduardo Leite fechou 61 escolas em apenas 9 meses, 3x mais rápido do que Sartori. Recuperado em 28 de maio de 2023, de <https://cpers.com.br/exterminador-do-futuro-eduardo-leite-fechou-61-escolas-em-apenas-9-meses-3x-mais-rapido-do-que-sartori/>

Rio Grande do Sul. (2023). *Relatório de Gestão 2021/2022*. Recuperado de <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202301/13152914-anuario-seduc-rs-2021-2022.pdf>

Verger, A., Percherisa, L. e Fontdevilla, C. (2018). Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. *Rev. FAE-EBA – Ed. e Contemp.*, 27(53), 60-82.

V - Políticas de alocação de recursos públicos por resultados educacionais

Nalú Farenzena (UFRGS)

Wellyngton Chaves Monteiro da Silva (UFAL)

Regina Maria Duarte Scherer (UFRGS)

Diego Lutz (UFRGS)

1. Introdução

Esta pesquisa foi idealizada tendo em conta a proliferação, no Brasil, de mecanismos de alocação de recursos públicos por resultados educacionais, resultados estes compreendidos no sentido estrito de desempenho de redes de ensino e de escolas públicas apurado por intermédio de indicadores educacionais, tais como: níveis de aprendizagem dos estudantes em provas de larga escala, rendimento escolar e cobertura educacional. A pesquisa contempla estudos de caso a serem desenvolvidos por meio de referências teórico-metodológicas comuns de análise de políticas públicas, guardadas as particularidades exigidas pelos diferentes casos. Justifica-se o estudo pela sua contribuição para a área de políticas públicas educacionais em geral – com prioridade para políticas de financiamento e de gestão –, bem como a relevância científica e social da temática e da abordagem desenvolvida para a mesma.

Neste texto, são apresentadas as principais características da pesquisa, iniciada recentemente. O projeto tem caráter interinstitucional, envolvendo, atualmente, 18 pesquisadores, de quatro instituições públicas de educação superior, dos estados de Alagoas, Bahia, Pará e Rio Grande do Sul.

A pesquisa aqui planejada pretende associar políticas de gestão e de financiamento da educação com o aporte de ferramentas de análise de políticas públicas. O foco em alocação de recursos financeiros por resultados educacionais se deve à crescente disseminação de dispositivos que vão nesta direção, tanto no Brasil como no exterior. Ou seja, a temática foi escolhida pela presença da política de alocação de recursos na educação pública, bem como pela necessidade de estudá-la, e de fazê-lo de forma crítica. Cada caso será tomado como um dispositivo ou política e a discussão sobre a política e políticas de alocação de recursos financeiros por resultados educacionais será feita levando em conta o conjunto.

Planeja-se apreender, a partir do estudo de dispositivos de alocação de recursos por resultados presentes no âmbito nacional e em alguns estados brasileiros, concepções e práticas envolvidos, ou seja, os modos como tais dispositivos afetam as políticas de gestão e de financiamento na educação. Como ponto de partida, ou suposto, cogita-se a influência de concepções da Nova Gestão Pública, ou gerencialismo, nos dispositivos estudados. No entanto, e tendo em conta premissas contemporâneas da análise de políticas públicas, também supomos que há concepções ou referenciais em disputa e por isso, ao passo que é acolhido o suposto da predominância da Nova Gestão Pública, as/os pesquisadoras/es estarão abertas/os aos indícios da presença de outros referenciais e da eventual hibridização.

O problema de pesquisa é: quais os principais referenciais presentes em dispositivos de alocação de recursos financeiros por resultados educacionais e como estes dispositivos afetam políticas de financiamento e de gestão na educação? O objetivo geral é analisar possíveis repercussões no financiamento e na gestão educacionais de dispositivos que preveem alocação de recursos por resultados educacionais.

A pesquisa tem como principal marco metodológico a análise de políticas públicas e envolve, basicamente, análise documental, podendo ocorrer também a realização de entrevistas com atores-chave das políticas. O estudo documental, por sua natureza, proporcionará uma cronologia e

registro do que estava/está estabelecido ou de alterações sofridas ao longo do processo.

2. Políticas públicas e análise de políticas públicas

As políticas públicas são um poderoso instrumento de comunicação com o Estado e de mudança das condições de pobreza e marginalidade ainda muito presentes na sociedade (AGUDELO; ÁLVAREZ, 2008, p. 114). Inclusive, o estudo em políticas públicas possibilitou a retomada da discussão em torno da definição e do papel do Estado e de uma de suas mais importantes instituições, o governo, que assume e desempenha as funções de Estado e é, por sua própria natureza, produtor de políticas públicas. Segundo Muller e Surel (2002), a retomada da discussão acadêmica sobre o Estado surge em um contexto histórico em que o papel do Estado e suas intervenções vinham sendo postas em xeque, especialmente nos campos econômico e social.

A Análise de Políticas Públicas tem como objeto as políticas públicas, o Estado *em ação*, e como observa Souza (2006, p. 24), “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. No entanto, algumas procuram enfatizar o papel das políticas públicas na solução de problemas, ignorando a arena de embates, conflitos e interesses que as envolvem. Contudo, independentemente do viés ideológico e político, as definições acabam girando em torno de uma das mais importantes instituições do Estado, o governo, que é espaço onde os embates, os interesses e as ideias se concentram e se desenvolvem em torno das políticas públicas.

Farenzena (2011, p. 101), baseado em Muller e Surel (2002), considera políticas públicas como decisões ou ações do governo que congregam alguns elementos: “conjuntos de decisões/ações que constituem um quadro normativo ou geral de ação, que são expressão de poder público e que constituem uma ordem ou espaço de relações entre os atores para articulação e regulação de consensos e conflitos”. Esta é uma definição que se aplica também às políticas educacionais, acrescentando-se que, segundo a mesma autora, as políticas públicas de educação expressam percepções ou visões de mundo no que diz respeito ao lugar e o papel da educação na sociedade.

3. Nova gestão pública

Como destacado por Souza (2016, p. 66), dentre as mudanças advindas nas relações entre Estado e sociedade, inseridas no contexto do neoliberalismo, temos o que se convencionou chamar de nova gestão pública, também conhecida como gerencialismo. E associado a esse modelo de administração pública temos a prática da política de responsabilização, tratada pelo autor como uma “engrenagem de controle de resultados”. Na verdade, a palavra responsabilização deriva do conceito de *accountability*, constituindo-se em um dos sentidos que lhes atribuímos. Como ressalta o autor:

O conceito de *accountability* tem suas raízes no vocabulário inglês da palavra *accountable*. A tradução mais precisa para essa palavra na língua portuguesa é “responsável”. Ser responsável significa ser chamado para responder por obrigações delegadas ao indivíduo ou à coletividade, ou seja, ser chamado para assumir responsabilidades. (SOUZA, 2016, p. 80, com grifos do autor).

Não obstante, segundo o autor, ainda não há um consenso para uma tradução da palavra *accountability*, que vem sendo discutida e construída no contexto de políticas de financiamento, de gestão ou, ainda, no que diz respeito aos processos de avaliação e controle social. Uma das óticas sob a qual é tratada essa questão diz respeito a *accountability* como responsabilização. O seu sentido literal busca aproximar o Estado e os cidadãos de suas responsabilidades para viver bem em sociedade.” (SOUZA, 2016, p. 84, com grifos do autor).

Afonso (2012) considera que a *accountability* em educação assenta-se em um processo composto por três pilares estruturantes: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Contudo, discursos pautados numa perspectiva do conservadorismo neoliberal acabam influenciando o significado desse termo, indicando “frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas*”, com consequências que “consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (AFONSO, 2012, p. 472, com grifos do autor), o que acaba acentuando esse caráter punitivo, dificultando a conceitualização de formas mais avançadas e alternativas de *accountability*.

Segundo Souza (2016, p. 88, com grifos do autor), a lógica que predomina é a da “responsabilização no sentido negativo, ou seja, ‘culpa-bilizar’ as escolas, professores e alunos pela distância que o país ocupa nos *rankings* internacionais e pelo avanço lento diante da realização de exames”. Destaca, ainda, o fato de as políticas públicas educacionais brasileiras utilizarem os resultados das “avaliações por meio de publicação como forma de controle e planejamento”, impondo que esses resultados precisam ser melhorados a cada ano, tanto para os sistemas como para as escolas.

Discussões como essas têm impulsionado pesquisas que envolvem estudos sobre a qualidade da educação brasileira, diretamente relacionadas às temáticas da avaliação, da gestão escolar e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A forma como os processos avaliativos estão sendo conduzidos e acompanhados, tanto nas instituições de ensino, quanto no âmbito dos governos, passou a ser objeto de investigação de muitos pesquisadores. Especificamente sobre o Ideb, existe uma supervalorização de indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis, a despeito de contextos e processos educativos específicos. Nesse cenário, as escolas e os sistemas de ensino passam a ser vistos pelo posicionamento de seus índices em relação ao alcançado nacionalmente (AROSA, 2013; VASCONCELOS; ARAUJO; OLIVEIRA, 2020).

Araújo, Leite e Passone (2018) consideram que o ápice da política de responsabilização no Brasil ocorreu em 2007, com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse indicador “marcou a forma de fazer política educacional, visto que, por intermédio de critérios bem definidos para aferir a qualidade do desempenho escolar, gerou mudanças no trabalho escolar e na responsabilidade de seus agentes pelos resultados alcançados” (ARAUJO; LEITE; PASSONE, 2018, p. 96).

O Ideb é ilustrativo da *accountability* tal como circunscrita na Nova Gestão Pública. Este indicador, que tem sido utilizado para balizar políticas de alocação de recursos financeiros, é na verdade tomado como o principal indicador de resultado educacional no Brasil. Embora o primeiro dado disponível do Ideb seja de 2005, o índice somente foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia do Ministério da Educação (MEC), e visa mensurar o desempenho da educação no país, servindo de instrumento de monito-

ramento da qualidade da educação e contribuindo com o estabelecimento de metas para a melhoria do ensino. A composição desse índice consiste na combinação entre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes em avaliações externas de larga escala, com as médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e a taxa de aprovação, que influencia na eficiência do fluxo escolar. Assim, para elevar o Ideb, as redes de ensino e as escolas precisam melhorar concomitantemente essas duas dimensões do indicador, pois a melhoria de apenas uma das dimensões não possibilita uma melhora significativa no índice. Daí o grande foco dos vários programas que configuram ações que buscam atingir direta e simultaneamente tanto a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, quanto o controle do fluxo escolar.

Um aspecto interessante nas reflexões sobre esse indicador pode ser observado no trabalho de Silva e Gonçalves (2020, p. 53), ao tratarem do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ao abordarem, nesse contexto, a criação do Ideb, apontam que “Alcançar os patamares definidos no Ideb seria a expressão da busca pela melhoria da qualidade da educação básica, em cada rede de ensino, em cada escola.”. A este índice caberia aferir os avanços e melhorias na qualidade da educação básica. E como destacam os autores, uma perspectiva que é reforçada no PNE 2014-2024, vinculando as políticas públicas em educação à melhoria dos resultados do Ideb. Estes autores argumentam que não é possível reduzir a qualidade da educação a “resultados educacionais alcançados por meio de testes padronizados, de caráter instrumental e técnico, como fazem as perspectivas gerencialistas que adentram a educação” (SILVA; GONÇALVES, 2020, p. 57).

É importante ressaltar que a busca pela melhoria na qualidade da educação, vinculada com o alcance dos melhores resultados no Ideb, permeia muitas das discussões e posicionamentos associados a diversos programas estaduais e municipais do Brasil. Há uma concepção, de muito apelo técnico-político, de mensuração de certos resultados para guiar políticas públicas, quer dizer, as ações públicas se guiam por resultados tidos como objetivos e legítimos. Fica desenhado um círculo vicioso: as ações públicas se baseiam em resultados e os resultados buscados são aqueles previamente definidos por instâncias de gestão de sistemas ou redes educacionais. Quer dizer, se faz presente a *accountability* autoritária, tal

como pondera Afonso (2012, já citado). Obviamente não é uma engrenagem e isso também enseja novas pesquisas como esta que realizamos.

4. Casos a serem estudados

A seguir são apresentados resumidamente os casos em desenvolvimento nesta pesquisa.

4.1. O ICMS educação em três estados

Com a Emenda 108/2020, a Constituição Federal estabeleceu que a cota municipal do Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços de Transporte Interestadual e de Comunicações (ICMS), que representa 25% da arrecadação de cada estado, deve ser repartida do seguinte modo: no mínimo 65% conforme o valor adicionado fiscal em cada município e no máximo 35% por outros critérios a serem estabelecidos em lei estadual. A Constituição determina que, no mínimo, 10 pontos percentuais destes 35% sejam destinados com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade educacional, considerado o nível socioeconômico dos educandos; ou seja, pelo menos 10% da cota municipal devem obrigatoriamente ser repartidos por critérios da educação, o que tem sido chamado de “ICMS Educação”. Estão em curso estudos sobre a (re)formulação e a implementação deste dispositivo nos estados de Alagoas, Ceará e Rio Grande do Sul.

4.1.1 O ICMS educação em Alagoas

Em Alagoas, a Lei n.º 8.744/2022 vincula 15% “Mediante aplicação da relação percentual entre o Índice Municipal de Qualidade Educacional de Alagoas (IQEAL) do município e o somatório dos índices do estado” (ALAGOAS, 2022a). O Decreto n.º 85.568/2022 (ALAGOAS, 2022b), que regulamenta o IQEAL, define que este índice consiste numa composição pelo Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental de cada município e a variação nos últimos dois anos do indicador do Ideb publicados até o último dia do ano-base de apuração (IRFFI et al., 2021).

Tal política de repartição do ICMS que usa critérios baseados em índices educacionais teria como objetivo “incentivar” os municípios a investirem na educação e melhorarem a qualidade do ensino, ao tempo em que o ICMS seria distribuído de forma “justa e equilibrada” entre os municípios, levando em conta as suas necessidades e potencialidades. No caso de Alagoas, esse índice cria uma competição entre os municípios para obter recursos do ICMS, com base nos resultados do IDEB e na qualidade da educação avaliada por este critério, o que pode agravar as desigualdades entre os municípios alagoanos, favorecendo aqueles mais ricos e prejudicando os mais pobres, que têm poucas condições de competir em igualdade de condições.

4.1.2 O ICMS educação no Ceará

O estado do Ceará vem sendo referência para os demais entes federados quanto à criação e implementação de legislação específica de repasse do ICMS dentro do chamado Modelo de Gestão Pública por Resultados (GPR). O modelo vigente no Ceará é decorrente de processo iniciado em 1996 e que culminou com alterações introduzidas pela Lei n.º 14.023, de 17 de dezembro de 2007, na qual foram alterados os critérios de rateio do ICMS. Com base no estudo apresentado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), a alteração na legislação determina o rateio da cota-parte do ICMS entre os municípios do estado do Ceará com base em índices específicos em três áreas – saúde, meio ambiente e educação. No caso da educação, o marco legal institui o Índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE). Suas cotas correspondem a 18% (educação), 5% (saúde) e 2% (meio ambiente) da cota em que o estado pode dirigir os investimentos do ICMS.

É sabido que a agenda política nacional tem, de certo modo, induzido a criação de mecanismos de incentivo e/ou de compensação para a promoção de melhorias no desempenho do ensino básico. Nesse sentido, o caso do Ceará pode ser considerado um importante *benchmark* em termos estratégicos e em função dos resultados educacionais apresentados pelo estado (IRFFI et al., 2021). A existência de bonificação para os municípios do estado do Ceará, com vistas a melhoria dos índices educacionais, completou quinze anos em 2022 e seus resultados são constantemente apontados como o modelo a ser seguido.

4.1.3 O ICMS educação no Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul, o movimento de alteração da lei estadual visando adequação à EC n.º 108/2020 iniciou nos primeiros meses do ano de 2021, quando o Executivo Estadual apresentou uma proposta, seguida de debate mais forte com a Federação das Associações de Municípios do RS (Famurs) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação do RS (Undime/RS). No parlamento gaúcho foi aprovada por unanimidade a Lei Estadual n.º 15.766/2021, em dezembro, a qual estabelece, em linhas gerais, os novos critérios de repartição da cota municipal do ICMS.

A nova distribuição deverá ser implantada progressivamente, entre 2024 e 2029. A parcela do ICMS educação deverá atingir 17% da cota-parte municipal do ICMS em 2029, iniciando com 10% em 2024. O coeficiente de participação de cada município no rateio desta parcela será calculado conforme quatro indicadores principais: o Índice Municipal da Qualidade da Educação do RS (Imers), a população do município, o nível socioeconômico dos educandos e o número de matrículas no ensino fundamental municipal. Para chegar ao IMERS de cada rede serão utilizados os dados do desempenho dos estudantes no Sistema Estadual de Avaliação do Rendimento Escolar do RS (Saers), reconfigurado pelo Decreto Estadual n.º 56.679/ 2022.

4.2 Complementação da União ao Fundeb modalidade VAAR

A Complementação da União (COUN) ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), modalidade valor aluno ano redução de desigualdades ou resultados (VAAR), deve equivaler a pelo menos 2,5% do valor da contribuição dos entes subnacionais ao Fundeb. Deve ser destinada a redes públicas que cumprirem algumas condicionalidades de gestão e apresentarem evidências de evolução em certos indicadores.

As condicionalidades estão previstas na Lei n.º 14.113/2020, que regulamenta o novo Fundeb, e se referem; ao modo de provimento do

gestor escolar; ao índice de participação dos estudantes nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica (Sinaeb); a indicadores de redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais nos exames do Sinaeb; à elaboração da lei estadual de distribuição de parte da cota municipal do ICMS por critérios da educação; à adoção de referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto aos indicadores: de atendimento; de melhoria de aprendizagem com redução de desigualdades. Na metodologia de cálculo dos indicadores, há diversos indicadores analíticos e critérios a considerar. A regulamentação mais detalhada e operacionalização da COUN VAAR teve suas proposições iniciais através da Lei n.º 14.276, de 27 de dezembro de 2021, havendo uma série de resoluções, portarias e notas técnicas publicadas em 2022 e 2023.

5. Comentário Final

A exigência de um desempenho educacional baseado em indicadores que tomam como base os resultados em avaliações externas, rendimento escolar e cobertura educacional, parece ser o novo padrão a ser seguido pelos gestores públicos das redes de ensino e escolas públicas.

Assim, ao colocar em foco a política de alocação de recursos financeiros por resultados educacionais, o intuito é contribuir para a área de políticas públicas – e de maneira urgente para as políticas de financiamento e de gestão da educação – diante da relevância que o tema vem despertando no Brasil e no exterior.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471–484, 2012. ISSN: 0101-7330. DOI: 10.1590/S0101-73302012000200008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302012000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 nov. 2022.

AGUDELO, Germán Darío Valencia; ÁLVAREZ, Yohan Alexis. La ciencia política y las políticas públicas: notas para una reconstrucción histórica de su relación. **Estudios Políticos**, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, v. 33, p. 93–121, 2008. ISSN: 0121-5167.

ALAGOAS, Gabinete do Governador. Lei n.º 8.744, de 25 de agosto de 2022. Altera a Lei estadual n.º 5.981, de 19 de dezembro de 1997, que consolida os critérios de apuração, define os prazos de entrega das parcelas do produto da arrecadação dos impostos que menciona e das transferências, asseguradas aos municípios alagoanos, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 2022a.

ALAGOAS, Gabinete do Governador. Decreto n.º 85.568, de 16 de novembro de 2022. Regulamenta a apuração do Índice Municipal de Qualidade Educacional de Alagoas – IQEAL, previsto na Lei estadual n.º 5.981, de 19 de dezembro de 1997, que dispõe sobre os critérios de distribuição do imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias sobre a prestação de serviços de transportes, interestadual e intermunicipal, de comunicação – ICMS pertencente aos municípios, e dá outras providências. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 16 nov. 2022b.

ARAUJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo Hélio; PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Política de accountability educacional no estado do Ceará: repercussões nas dinâmicas pedagógicas. **Revista Teias**, [S. l.], v. 19, n. 54, p. 95–113, 2018. ISSN: 1982-0305. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.35985>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/35985>. Acesso em: 14 jul. 2022.

AROSA, Deize Vicente da Silva. **Sistemas municipais de ensino**: limites e possibilidades em sua articulação com as políticas nacionais de avaliação educacional. 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2644>. Acesso em: 18 maio 2023.

FARENZENA, Nalú. Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 96–112, 2011. ISSN: 1982-3207.

IRFFI, Guilherme; SIMÕES, Armando; CARNEIRO, Diego; SILVA, Cristiano Da. Impacto educacional do mecanismo de repartição da quota-parte do ICMS com os municípios do estado do Ceará. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 36–36, 2021. ISSN: 2763-5139. DOI: <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4891>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4891>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Tradução Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002. 156 p. ISBN: 2-7076-0668-5.

SILVA, Marcelo Soares Pereira Da; GONÇALVES, Paulo Celso Costa. Qualidade da educação e planejamento: um olhar a partir de marcos regulatórios nacionais. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 33, n. 109, p. 49–60, 2020. ISSN: 2176-6673. DOI: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4511>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SOUZA, Allan Solano. **Responsabilização na administração da educação**: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22697>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20–45, 2006. ISSN: 1517-4522. DOI: 10.1590/S1517-45222006000200003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 nov. 2022.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; ARAUJO, Jomária Alesandra Queiroz de Cerqueira; OLIVEIRA, Cleide Pereira. Direitos humanos, educação e desigualdade social no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas (TO), v. 7, n. 19, p. 90–102, 2020. ISSN: 2358-8322. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2335>. Acesso em: 15 dez. 2022.

VI - Impactos da atual reforma do ensino médio no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul

Mariângela Bairos (UFRGS)

Patrícia Souza Marchand (UFRGS)

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar os resultados de estudos de entrelaçamento entre pesquisa e extensão realizados nos anos de 2018 até março de 2023 pelo GEPPM – Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 trouxe um conjunto de novidades. Conforme Ministério da Educação, a Política implementada pela Lei 13.415/2017 teve como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. A primeira questão é o aumento do número de horas de 800 para 1400, podendo o Sistema de ensino ampliar até 1800 horas. O art. 1º modifica o art. 24 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 24 que definia a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fun-

damental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”

Art. 4º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (LDBEN, 9.394/1996).

O foco desta reforma é flexibilizar o currículo e em nome desta flexibilização, se ampliou o tempo dos percursos formativos, ou seja, da base diversificada, e reduziu-se o tempo da base comum. Importante destacar que a base comum pode ter a sua carga-horária total máxima de 1.800 horas distribuídas nos 3 anos do ensino médio. Ou seja, em relação à organização anterior tivemos uma redução de 60% da formação geral básica (MARCHAND, BAIRROS, AMARAL, 2018).

A Lei 13.415 de 2017 reforça o papel e o poder de decisão dos Sistemas de Ensino, da mesma forma os itinerários obrigatórios que dita a Lei no seu § 1º “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”.

Um cenário que se evidenciou em nossos estudos foi a redução de matrículas no ensino médio (EM) de tempo integral e no integrado à relação profissional. Os números de distorção de idade-série nos mostram que os estudantes que concluíram o ensino fundamental (EF), não permanecem no EM, e os que entram acabam evadindo. No RS esse cenário piora consideravelmente no que se diz respeito a distorção idade-série. O Plano Nacional de Educação - PNE define que até o período de final de vigência do plano, em 2024, a taxa líquida de matrículas no EM deve ser de 85%, que não foram estabelecidos, pois o número ainda é de 74,5%. No RS

ainda faltam 10,6 P.P. para alcançar a meta. Os números de matrícula nos mostram que as disparidades de raça e classe ainda estão muito presentes na realidade da escola e fazem ficar explícito como o RS ainda tem muito o que alterar em suas políticas, já que os números no estado são ainda mais desnivelados.

O que a reforma do novo ensino médio realizou?

Decorridos anos da implementação da Lei 13.415/2017, nos deparamos com um conjunto de problemas estruturais gravíssimos, afetando escolas, alunos e professores.

O resultado da implementação desta Lei promoveu um desmonte da educação (KUENZER, 2022), (BAIROS; MARCHAND, 2020), uma desarticulação completa do/no trabalho dos professores.

Esta reforma tem impacto:

- no estabelecimento da carga horária anual do ensino médio;
- na organização curricular;
- no estabelecimento dos componentes curriculares;
- no processo de ingresso no ensino superior;
- na precária preparação dos jovens para o mercado de trabalho
- na formação inicial docente.

Há um processo de alienação do professor nessa relação docente onde os professores já têm o seu trabalho precarizado. O professor, novamente está sendo penalizado e responsabilizado pela falta de formação, professores em desvio de função, atuando em áreas que não são a sua formação inicial (LOURENÇO, 2021).

Esvaziamento do processo de educação no interior das escolas (SILVA; ARAÚJO, 2021). (RAMOS, 2021), com uma face muito nefasta de culpabilizar os professores.

A reforma foi jogada no colo dos professores e agora a culpa do que está falido é jogada também para os professores. Acrescentamos também, a perda de conceitos de lutas históricas como gestão democrática, (BAIROS; MARCHAND; TANGER; AFFELDT, 2022) que foi completamente segregada na reforma do ensino médio. O EM deve dialogar com a

formação ampla para compor o capital cultural e para a vida profissional, sendo que o capital cultural, considerado como um conjunto de bens produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade”.

Portanto, esta reforma compromete significativamente a formação dos estudantes e traz um debate extremamente relevante que é o tipo de formação que está sendo oferecido para nossos jovens, com qual objetivo e para quais jovens.

A reforma que está sendo implementada tende a aprofundar as desigualdades na oferta educacional, não somente entre escolas públicas e privadas, mas também entre escolas estaduais de bairros e municípios diferentes, escolas municipais de bairros diferentes. A ausência de uma unidade nacional faz com que cada estado esteja organizando o ensino médio de uma forma diferente.

E os Jovens? De que jovens estamos falando? Quais são as juventudes com as quais nós trabalhamos?

Os jovens estudantes do ensino médio expressam um descontentamento sobre as aulas após a reforma, anunciam a dificuldade dos professores em ter acesso às matrizes curriculares dos diferentes itinerários, trilhas, projeto de vida. Relatam que mesmo com o ano letivo já tendo iniciado, os professores não têm acesso ao currículo e não sabem como conduzir as aulas, em função da reforma.

Muitos alunos são trabalhadores, e na escola existe turno integral no primeiro ano do ensino médio não conseguem acompanhar. Os alunos relataram que sentem falta do antigo modelo, pela questão curricular. Os alunos retratam a questão da falta de formação específica para os professores. Na prática não aconteceu liberdade de escolha, os estudantes depois que escolhem não podem mudar de itinerário e isso está causando descontentamento aos estudantes.

No Rio Grande do Sul (RS), a Secretária Estadual de Educação (SE-DUC/RS) foi até as escolas estaduais para falar do protagonismo que os alunos supostamente iriam ter, mas na prática, não houve a possibilidade de escolha e se não gostasse da escolha deveria mudar de escola, a aluna

relata que a sua escolha foi na área de linguagens e que na prática não está acontecendo o que foi prometido.

Alunos ouvidos durante a pesquisa realizada e o Encontro com professores e estudantes do ensino médio realizado pelo GEPEEM em 2023, apontam falta de refeitório, a existência de laboratórios de informática, mas com computadores que não funcionam ou sem acesso à internet. Relatam frustração em relação ao esvaziamento das disciplinas tradicionais como sociologia, história, filosofia, e que às vezes precisam ir para aula para brincar de pega-pega, porque a professora de educação física precisou aderir a um itinerário, o de expressão corporal, e sem a devida formação, o que restou a docente foi propor uma atividade (pega-pega).

Vários foram os relatos de professores e estudantes evidenciando a ausência de formação docente para atuação nesta nova organização curricular.

Relato dos professores¹⁴

O relato feito por professores ao longo da pesquisa realizada e o Encontro com professores e estudantes do ensino médio realizado pelo GEPEEM em 2023 denunciam a falta de transparência na condução da reforma por parte principalmente da SEDUC/RS. Os professores acabam alterando a proposta dos itinerários para adequar a formação que possuem, e assim conseguem adaptar aos itinerários.

A reforma mostra um projeto frágil, sem profundidade, planejamento e que não se sustenta por si só. Outra questão destacada é o fato de as aulas acabarem se dispersando, sem um conteúdo linear.

Nas escolas de tempo integral foram apontadas dificuldades como: falta de espaço, falta de professores, desconhecimentos da proposta e dos componentes curriculares, ausência de laboratórios, refeitórios, ausência de proposta pedagógica apropriada entre outros fatores. Isto faz com que os alunos acabem entendendo que tempo integral está sendo um acréscimo da carga horária das disciplinas pré-existentes.

14 Informamos que não foram identificados os professores e nem as instituições para que não ocorra constrangimento das partes.

Outra questão é a migração dos alunos da escola pública para privada pelo sentimento de uma perda maior de qualidade da escola pública. É necessária uma adequada formação de recursos humanos e uma estrutura com bibliotecas, equipamentos que possibilitem uma educação de qualidade.

Os professores acreditam que o currículo precisa ser “expandido” de forma a alcançar a realidade dos estudantes. A solução seria não retornar ao modelo antigo, mas aumentar o investimento na escola, oferecer infraestrutura básica na escola, alimentação adequada e proposta pedagógica condizente com uma sociedade que busca a garantia de direitos sociais plenos e formação de cidadãos críticos e atuantes. Outro ponto muito importante é o esvaziamento e fragmentação curricular e sobrecarga para os professores.

Reforma do ensino médio na rede estadual do RS

Fica a critério dos sistemas de ensino, oferecer a formação geral básica que pode estar presente em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio. Os estudos de língua portuguesa e da matemática são os únicos componentes obrigatórios nos 3 anos do ensino. Os currículos do ensino médio devem incluir, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas, conforme Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2018.)

A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas (1.800) do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos

sistemas de ensino. Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas.

Importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) trazem que para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover:

Os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares; II - Aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados; III - professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares; IV - Instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim; V - Acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares. Cabe ao Ministério da Educação oferecer subsídios e apoio técnico e financeiro para a implementação destas Diretrizes, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (DCN 2018).

Dentro deste contexto surgem então os itinerários formativos que estão materializados nas escolas por meio das trilhas de aprofundamento.

Com o estabelecimento destes itinerários e a redução da formação básica geral, os estudantes passaram a ter uma formação que difere de escola para escola. O conhecimento torna-se fragmentado uma vez que na parte diversificada os/as estudantes não terão acesso ao conhecimento em todas as áreas do conhecimento, isto ocorre porque as trilhas estão vinculadas a no máximo duas áreas de conhecimento, na organização que está sendo implementada na rede estadual do RS.

Na figura 01 podemos verificar a matriz curricular para o ensino médio no RS que apresenta a organização da carga horária em formação geral básica e itinerários formativos, destacando que, conforme mencionado, a carga horária da formação geral básica é de no máximo 1.800h.

Figura 01 - Matriz curricular Ensino Médio - diurno e noturno

Matriz Curricular					
Ensino Médio - Diurno e Noturno					
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Períodos Semanais		
			1ª série	2ª série	3ª série
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	1	-
		Educação Física	1	1	1
		Língua Estrangeira - Língua Espanhola*	-	1	-
		Língua Estrangeira - Língua Inglesa	2	1	1
		Língua Portuguesa	4	3	2
		Literatura	2	1	-
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ensino Religioso**	-	1	-
		Filosofia	1	-	-
		Geografia	2	1	1
		História	2	1	1
		Sociologia	-	1	-
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	1	1
		Física	2	1	1
		Química	2	1	1
	Carga Horária da Formação Geral Básica	Total de Períodos Semanais	24	18	12
		Carga Horária (Anual)	800	600	400
Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	Projeto de Vida	2	2	2
		Mundo do Trabalho	2	-	-
		Cultura e Tecnologias Digitais	2	-	-
		Iniciação Científica	-	2	2
	Aprofundamento Curricular	Componentes Curriculares das Áreas de Aprofundamento	-	8	14
		Eletivas	***	***	***
	Carga Horária dos Itinerários Formativos	Total de Períodos Semanais	6	12	18
	Carga Horária (Anual)	200	400	600	
Total de Carga Horária		Total de Períodos Semanais	30	30	30
		Carga Horária (Anual)	1000	1000	1000
*Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.					
** Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada a um Componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definida pela escola.					
*** Conforme opções de catálogo de eletivas e critérios definidos pela escola.					

Fonte: SEDUC/RS – Portaria nº 282/2022

Atualmente temos uma redução de carga horária em todas os componentes da formação geral básica, a exceção se dá em literatura e língua inglesa, conforme podemos ver no quadro 01. Em relação a matriz curri-

cular de 2021 as escolas estaduais de ensino médio tiveram a redução de 36 períodos semanais distribuídos nos 03 anos do ensino médio.

Quadro 01 – Comparativos componentes curriculares (2021-2023)

Componente curricular - Base comum de formação	2021	2022	2023	Redução de períodos semanais ao longo dos 3 anos do EM na relação com a matriz de 2021
Artes	3	1	1	2
Ed. Física	5	1	3	2
Língua Espanhola (facultativo)	3	1	1	2
Língua Inglesa	4	4	4	0
Filosofia	3	1	1	2
Língua Portuguesa	15	11	9	6
Literatura	3	2	3	0
Geografia	6	4	4	2
História	6	4	4	2
Sociologia	3	1	1	2
Matemática	18	11	10	8
Biologia	6	4	4	2
Química	6	4	4	2
Física	6	4	4	2
Ensino Religioso (matricula facultativa)	3	1	1	2
Total de períodos nos 3 anos	90	54	54	36

Fonte: quadro elaborado pelas autoras baseado nas portarias nº 350/2021, nº 282/2022 e nº 163/2021 da Secretaria da Educação (Seduc/RS), que dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino.

Gostaríamos de destacar alguns pontos presentes no processo de implementação desta reforma no estado do RS.

- Oferta da carga horária à distância prevista para 20% no ensino médio diurno e 30% no noturno e de 80% na EJA. Sendo que a portaria SEDUC/RS N° 282/2022 no art. 6º, §2º determinava que no Ensino Médio Noturno seria de 30% (trinta por cento) desta carga horária será ofertada de forma remota/assíncrona, de acordo com orientação da Secretaria.
- Fragmentação do conhecimento
- Redução da carga horária destinada para formação geral básica que era de 2.400 horas e passa para 1.800 horas no máximo.
- Precariedade da infraestrutura das escolas públicas que não permite a implementação desta reforma de forma igualitária e com qualidade
- Sobrecarga docente
- Ausência de formação aprofundada para os docentes trabalharem com as trilhas de aprofundamento estabelecidas e com os componentes obrigatórios dos itinerários formativos (Projeto de Vida, mundo do Trabalho, Iniciação Científica e Cultura e Tecnologias Digitais
- Falta de professores nas escolas
- Estabelecimento de eletivas para aprofundamento em escolas que mal estão conseguindo se organizar para dar conta dos itinerários formativos por meio das trilhas de aprofundamento
- Interferência na autonomia pedagógica das escolas
- Pouca participação das comunidades escolares nas definições referentes a oferta deste “novo” ensino médio

Entendemos que isto acarretará em impactos para a formação destes estudantes, comprometendo suas escolhas futuras, como por exemplo o ingresso no ensino superior e uma formação qualificada para o mercado de trabalho.

Os itinerários formativos levam a uma fragmentação da formação conforme o percurso formativo trilhado pelo aluno, assim uma formação comum para todos os jovens estaria prejudicada.

Portanto, esta reforma compromete significativamente a formação dos estudantes. A reforma que está sendo implementada tende a aprofundar as desigualdades na oferta educacional, não somente entre escolas públicas e privadas, mas também entre escolas estaduais de bairros e municípios diferentes, escolas municipais de bairros diferentes.

Considerações finais

Nestas considerações finais e para pensarmos a continuidade da defesa de uma educação pública, laica, plural, democrática, queremos enfatizar e, propor, desafiar-mos a resistir. Uma resistência ativa, propositiva, com ações de enfrentamento às contínuas imposições que se apresentam de cima para baixo, sem debate, sem diálogo com as escolas. Enfrentar esta política que reduz o Estado ao mínimo e recuperar a concepção de Educação Básica em um continuum, da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Todavia, principalmente a continuidade entre ensino fundamental, ensino médio, recuperando o sonho de continuidade dos estudos do ensino superior.

Ansiamos por uma educação integral que combine a educação intelectual, corporal e tecnológica com a produção material e cultural, pressupõe a integração recíproca da escola com a sociedade, com pesquisa como prática pedagógica.

Tem o trabalho como princípio educativo e fonte da produção do conhecimento. O trabalho como singularidade e necessidade específica do ser humano para prover os meios necessários à sua vida material e cultural, intelectual, afetiva e corporal.

Uma educação que busca a compreensão dos fenômenos como totalidade e a articulação das representações expressas no currículo com a vida real, com as práticas sociais, demanda visão de um conhecimento que promova a convivência harmônica com a natureza, uma educação formadora do ser humano crítico, avesso a todo tipo de preconceito e discriminações, consciente das necessidades da vida social, política e comunitária, capaz de produzir e fruir ciência, arte e técnica. Trata-se de uma formação em oposição à educação unilateral que se limita à aquisição de habilidades instrumentais e a competências restritas ao imediatismo mercantilista, sem acesso à compreensão de seus fundamentos.

Referências

BRASIL. Constituição (1996). **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 fev. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB no 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 31 de janeiro de 2012.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Que institui a política de fomento à implantação das escolas de ensino médio em tempo integral.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB no 3, de 30 de janeiro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível me: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file#:~:text=LEGAL%20E%20CONCEITUAL-,Art.,CNE%2FCEB%203%2F2018>. Acesso em: 07/08/2023.

BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia; TANGER, Jeferson; AFFELDT, Geovana Rosa. Democracia em risco: os impactos do novo referencial curricular gaúcho do Ensino Médio para a gestão democrática. In: **Caleidoscópio educacional: novos olhares para as políticas, práticas e diversidades na contemporaneidade**. PRESTES, Liliane Madruga; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. (org.). São Paulo: Pragmatha, 2022, p.102-119. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/251880>. Acesso em: 07/06/2023.

BAIROS, Mariângela. Ensino médio no Brasil: o que ele diz sobre direito à educação? 2020. In: **Ensino médio: desafios e contradições**. Porto Alegre; Cirkula, Páginas 19-35.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação Básica: uma concepção ameaçada pelo regime de acumulação flexível. In: BAIRROS Mariângela. MARCHAND, Patrícia. (org.). **A Educação Básica tem futuro?** Porto Alegre: Cirkula, 2022.

LOURENÇO, Henrique da Silva. Tempo político, novo ensino médio e conhecimento. In: Revista Trabalho Necessário. V. 19, nº 39, 2021.

MARCHAND, Patrícia. BAIRROS, Mariângela. AMARAL, Júlia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as definições do Banco Mundial e os desafios da educação pública no Brasil. In: **Revista Políticas Educativas. Dossiê: Políticas e Práticas Formativas no Ensino Superior**. Santa Maria. v. 11, n. 2. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/87291>. Acesso em 07/06/2023.

RAMOS, Marise. Do “nó do 2º. grau” ao ultraconservadorismo da atual política de ensino médio no brasil: atualidade e urgência do pensamento de Dermeval Saviani. In: **Revista Trabalho Necessário**. V. 19, nº 39, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC/RS Nº 350/2021**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC/RS Nº 350/2021**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC/RS Nº 282/2022**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

SILVA, Monica Ribeiro da. ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima de. Educação na contramão da democracia - a reforma do ensino médio no Brasil. In: **Revista Trabalho Necessário**. V. 19, nº 39, 2021.

VII - Políticas públicas de educação infantil: repercussões da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola em municípios do Rio Grande do Sul

Ariete Brusius (UFRGS)

Denise Madeira de Castro e Silva (UFRGS)

Maria Luiza Rodrigues Flores (UFRGS)

Mariane Vieira Gonçalves UFRGS)

Introdução

O trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados da Pesquisa Monitoramento de Políticas Públicas de Educação Infantil no Rio Grande do Sul: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional nº 59/09 – obrigatoriedade de matrícula na pré-escola (Flores, Brusius e Daniel (2022), a qual foi desenvolvida de maneira coletiva pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil (GEPPPEI) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no período entre 2012 e 2018.

O projeto que originou a pesquisa teve sua motivação a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 (2009), a qual, ao alte-

rar a Constituição Federal de 1988 (1988), dentre outras determinações, estabeleceu uma nova faixa etária da matrícula escolar obrigatória, abrangendo a faixa etária entre os quatro e os 17 anos. Tal definição procedeu uma cisão entre os dois segmentos da educação infantil brasileira: a busca pela matrícula na creche permaneceu como opção das famílias, enquanto a pré-escola tornou-se de matrícula compulsória.

Buscando superar a dicotomia quantidade *versus* qualidade (Flores e Susin, 2013), além do uso de indicadores quantitativos, o estudo se dedicou a identificar quais estratégias seriam adotadas pelos municípios da amostra para a expansão do atendimento à pré-escola, cujo prazo foi colocado para o ano de 2016, assim como quais seriam as eventuais repercussões para o atendimento do segmento creche, destinado às crianças de até três anos.

Para nossas análises em relação às opções políticas adotadas pela esfera municipal, responsável no Brasil pela oferta de educação infantil, tomamos como referência normativa os parâmetros referentes à qualidade desta oferta educacional existentes no país, especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Para atender aos objetivos quantitativos, foram considerados como indicadores as determinações da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/14, quanto à universalização da pré-escola até o ano de 2016 e a ampliação da oferta em creche, atendendo a, no mínimo, 50% das crianças da faixa etária, até o final da vigência daquele PNE (Brasil, 2014). Para monitorar o alcance da Meta 1, acompanhamos a evolução da taxa de atendimento para as crianças de quatro e cinco anos, de maneira a identificar se, quando e a partir de quais estratégias os municípios do grupo investigado conseguiriam implementar a determinação constitucional imposta pela EC nº 59/09.

Do ponto de vista metodológico, o estudo se constituiu como uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, André (2013) para a qual foi selecionada uma amostra de sete municípios do RS, considerando a Capital e outros seis da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), a saber: Alvorada, Canoas, Gravataí, Novo Hamburgo, São Leopoldo e Viamão. Como procedimento metodológico, realizamos análise documental buscando considerar a realidade de cada município, sem enfoque comparati-

vo, objetivando “[...] focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões.” (André, 2013).

A escolha desta amostra se justifica pelo fato de que estes municípios se encontravam dentre aqueles que precisavam criar mais de 4.700 vagas para a faixa etária de até cinco anos, a fim de atender às metas do PNE, conforme as Radiografias da Educação Infantil publicadas pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS), para todos os municípios envolvidos do estado. Estas radiografias do TCE-RS foram os principais documentos analisados para este recorte, juntamente com dados obtidos no Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (LDE/UFPR, 2022), destacando-se ser esta uma plataforma de dados abertos, disponibilizados de forma desagregada e de maneira acessível por uma instituição pública de ensino superior.

No âmbito do recorte aqui apresentado, desenvolvemos, especificamente, alguns dados relativos às repercussões da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola para a qualidade do atendimento, com análises organizadas em três seções temáticas. Na primeira, analisamos dados acerca da dependência administrativa das vagas ofertadas; na segunda, consideramos a alocação das turmas de pré-escola nas diversas tipologias de instituições de educação municipais e a duração da jornada de atendimento e, na terceira seção, trazemos ao debate os impactos observados quanto ao atendimento ao subgrupo etário da creche no período analisado. Ao final, apresentamos breves considerações, reforçando os desafios que estão colocados para a garantia do direito à educação infantil no âmbito do conjunto de municípios analisados, no estado do Rio Grande do Sul, bem como no Brasil.

Dependência administrativa das vagas ofertadas

Esta seção tem por objetivo analisar os movimentos de redução ou de crescimento no número de matrículas em creche e pré-escola, considerando a dependência administrativa da vaga ofertada, para os anos de 2010 e 2019, nos sete municípios pertencentes ao escopo da pesquisa. Ao cotejar os municípios, buscamos destacar se houve redução ou crescimento no número de matrículas na dependência administrativa municipal, pois nossa concepção consiste na compreensão de que essa esfera é aquela que, de

fato, se constitui como uma rede de ensino, necessitando ser reconhecida e fortalecida pelas políticas governamentais e pela população como educação pública, gratuita e de qualidade.

Ao analisarmos o caso da creche, no final da série histórica, observamos que apenas dois municípios expandiram suas matrículas na rede municipal, sendo eles, Canoas e Novo Hamburgo. Os demais municípios expandiram via setor privado, seja por convênios ou outras estratégias, reproduzindo o movimento evidenciado por Borghi (2018): “[...] o fato é que temos presenciado, no Brasil, um movimento de reconfiguração do público e do privado em um processo marcado pelo avanço do setor privado na educação, em processos de privatização endógenos e exógenos [...]”

Ao analisarmos o caso da pré-escola, observamos que os sete municípios da amostra apresentaram um movimento de ampliação de matrículas nas respectivas redes municipais, sendo esta dependência aquela que abarca a maior parcela da oferta em seis destes casos: Alvorada, Canoas, Gravataí, Novo Hamburgo, São Leopoldo e Viamão. Por outro lado, observa-se que, nos anos analisados, no Município de Porto Alegre, apesar de ter havido crescimento no número absoluto de matrículas, a rede municipal representava uma parcela menor do total registrado, em 2019, em relação à dependência administrativa privada conveniada sem fins lucrativos, subsidiada com recursos públicos.

É importante destacar que esse movimento de ampliação de matrículas registradas na dependência administrativa municipal observado nos seis municípios supracitados se deveu, também, à inserção de turmas de pré-escola em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), movimento que, além de priorizar apenas um turno de atendimento, ou seja, jornada de tempo parcial, dificultando as rotinas das famílias, representa, também, uma cisão entre as duas subetapas da educação infantil, a creche e a pré-escola. Para Silva e Flores (2019), a oferta de pré-escola em EMEFs pode contribuir com o fortalecimento da concepção equivocada da educação infantil pré-escolar como etapa preparatória em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, risco importante a ser considerado a partir das tendências observadas neste estudo.

A partir dos dados levantados, nossas análises apontam algumas considerações relevantes quanto à trajetória dos sete municípios estudados: a maior ampliação de matrículas para as crianças de creche se deu na

dependência privada, seja esta conveniada sem fins lucrativos, conveniada com fins lucrativos, não conveniada sem fins lucrativos ou não conveniada com fins lucrativos; enquanto a maior expansão da pré-escola se deu na dependência administrativa municipal para seis dos sete casos.

Considerando-se estes dados, vislumbra-se um cenário preocupante de cisão entre creche e pré-escola, como se não fizessem parte de uma mesma etapa, a educação infantil, sendo as crianças de zero a três anos atendidas, prioritariamente, nas chamadas *redes parceiras* ou mesmo em instituições privadas, a partir da compra de vagas pelo poder público municipal, como destacado anteriormente, correndo o risco de usufruir, em certos casos, de uma vaga com menor qualidade, como aponta a literatura.

Já a pré-escola evidenciou crescimento significativo nas redes próprias municipais, representando um maior investimento do poder público para o atendimento direto ao subgrupo etário entre quatro e cinco anos, ainda que mediante inserção de turmas isoladas e em jornada de tempo parcial nas EMEFs. Nesse caso, corre-se o risco de que o currículo para esta subetapa se efetive como uma espécie de *antessala* dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Silva e Flores (2019) assinalam que, no atual momento, urge o planejamento de medidas de acompanhamento das transições entre creche, pré-escola e ensino fundamental, que visem resguardar e respeitar as complexas relações curriculares para a educação e cuidado das infâncias.

Assim, como modelo ideal, o crescimento de matrículas tanto para a creche, como para a pré-escola deveria ocorrer em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), pois estas instituições foram planejadas e se encontram adequadas para esta oferta, constituindo-se em escolas onde seria possível atender ao público-alvo da educação infantil de forma a garantir a unidade da etapa, como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Ldben nº 9.394 (1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEIs (Brasil, 2009).

Destacamos, ainda, que a ampliação da oferta em instituições públicas, gratuitas e de qualidade, pode contribuir de maneira efetiva para a redução de desigualdades no acesso à educação infantil em nosso país, na medida em que as políticas públicas avancem para além da garantia de uma vaga, muitas vezes descomprometida com o atendimento a critérios de qualidade, apesar de subsidiada com recursos públicos.

Alocação das turmas de pré-escola e duração da jornada de atendimento

A determinação quanto à matrícula escolar obrigatória a partir dos quatro anos de idade gerou inúmeras repercussões para os sete municípios gaúchos monitorados em nosso estudo, tanto em relação ao número de vagas a serem criadas para a creche e a pré-escola no âmbito de seus sistemas municipais de ensino, quanto no que se refere a arranjos implementados para ampliação das matrículas na pré-escola. Identificamos, nesse sentido, duas estratégias realizadas pelos municípios: a alocação de turmas de crianças de quatro e cinco anos em tipologias de escolas que antes não ofertavam a educação infantil; e a redução da jornada de atendimento para duração de quatro horas/dia, desdobrando uma vaga de tempo integral em duas matrículas de tempo parcial.

Analisando os dados da amostra em questão, identificamos que, dos sete municípios da pesquisa, quatro deles apresentaram mais de 70% de sua matrícula pública de pré-escola na esfera municipal vinculada a EMEFs, sendo eles: Alvorada, Gravataí, Novo Hamburgo e Viamão. Porto Alegre e São Leopoldo são os municípios que apresentam percentuais menores de matrículas em EMEFs, com 43% e 65%, respectivamente, o que evidencia que para a maioria dos municípios a utilização da estratégia de expansão do atendimento pré-escolar em escolas que antes atendiam exclusivamente turmas do ensino fundamental se mostrou relevante.

A única exceção se apresenta no caso do município de Canoas, o qual não realizou ampliação no número de matrículas de crianças em idade de pré-escolar em EMEFs, mantendo 99,6% da matrícula pré-escolar em EMEIs. Segundo Brusius & Daniel (2022) é interessante destacar que: “[...] na realidade do RS, a jornada das escolas de EF é de tempo parcial, o que significa que estas crianças e suas famílias não têm à disposição um atendimento que contemple demandas como refeições, descanso, segurança, entre outros.”

Sendo o atendimento às crianças de até seis anos definido constitucionalmente como um direito delas e de suas famílias, para analisar a questão da duração da jornada, trazemos Rosemberg (2013), quando esta nos alerta para o fato de que, no Brasil, a luta pelo direito das crianças a

uma vaga não caminhou junto com a luta pelo direito das mulheres que necessitam e/ou desejam trabalhar, pois a jornada de trabalho em nosso país se caracteriza, predominantemente, como de tempo integral e o atendimento na pré-escola, ao longo dos últimos anos, como de tempo parcial (Rosemberg, 2013).

Além dos dados acerca do atendimento, analisamos, ainda, os Planos Municipais de Educação (PME) dos sete municípios da amostra, no que se refere à determinação relativa à duração da jornada, uma vez que o PNE 2014-2024 possui meta específica de ampliação da duração da jornada escolar. Os PMEs são compostos por aproximadamente 20 metas e reproduzem a Meta 6 prevista no PNE 2014-2024: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (Brasil, 2014). Embora conste no planejamento dos municípios considerados a previsão de garantir o atendimento em tempo integral, observamos que, para realizar a ampliação de matrículas na pré-escola, as turmas de crianças da educação infantil alocadas em escolas de ensino fundamental encontram-se caracterizadas como de atendimento em jornada parcial.

Destacamos que a desarticulação entre os direitos das crianças e o direito das famílias trabalhadoras coloca a problemática da oferta de jornada de tempo parcial como sendo uma questão particular da esfera do atendimento às crianças, quando, na verdade, trata-se de uma questão social de âmbito maior. A jornada parcial leva a que um número significativo de crianças, por não terem o direito ao tempo integral assegurado em uma instituição pública, tenham a sua jornada de atendimento diária complementada em locais sem a devida qualidade, como por exemplo, locais chamados de *mães cuidadoras*, *creches domiciliares* ou *mães crecheiras*, colocando em risco a qualidade do atendimento em vários aspectos e onerando as famílias (Araújo, 2015).

Evolução da oferta de creche em relação à pré-escola

Devido à importância do acesso à educação infantil para um país com as marcas de desigualdade como possui o Brasil (Rosemberg, 2014),

apresentamos dados do alcance da Meta 1 do PNE 2014-2024 relativos ao grupo de crianças em idade de creche, colocando a evolução desta oferta em relações com os dados de expansão da pré-escola.

Nas Radiografias da Educação Infantil do TCE/RS, no período entre 2010 e 2018, as taxas de atendimento às crianças de zero a três anos de idade oscilaram entre 4,59% e 34,68%, sendo que apenas três municípios, entre os sete da amostra, evidenciaram percentual acima do de 30% de cobertura, explicitando o improvável alcance da meta na etapa creche até 2024. No mesmo período, as taxas de atendimento às crianças de quatro a cinco anos de idade oscilaram entre os patamares de 35,58% e 90,62%, evidenciando que, apesar do crescimento, nenhum município havia universalizado a pré-escola até 2018, sendo que apenas um município do grupo investigado ultrapassou o percentual de 90% de atendimento. Esses dados revelam que a ampliação maior ocorreu para os grupos de mais idade, impactando na redução do direito à creche e evidenciando uma quebra na unidade da Educação infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Novo Hamburgo foi o município com percentual de 90,62% de atendimento em 2018, sendo que São Leopoldo havia atingido o percentual de 94,83%, em 2015, recuando, em 2016, para a marca de 68,67% de cobertura na pré-escola. No que tange ao alcance do indicador da Meta 1 relativo à creche, os sete municípios permanecem entre os 15 com mais baixo percentual de atendimento a este segmento, conforme estudo apresentado pelo TCE-RS (2021).

Em síntese, mesmo tendo havido ampliação das matrículas nos sete municípios da amostra no período analisado em relação à creche, evidenciou-se um maior investimento na expansão da pré-escola. Com isso, constatamos que houve repercussão da obrigatoriedade da pré-escola sobre o desempenho dos municípios em tela quanto à evolução da creche.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa relativos às três categorias aqui analisadas evidenciaram que, em termos de políticas para a expansão da pré-escola, o conjunto dos municípios optou por algumas estratégias comuns, sendo elas:

a alocação de matrículas de crianças de quatro e cinco anos em escolas que antes eram exclusivamente ou prioritariamente de ensino fundamental; a redução da jornada de atendimento para tempo parcial de quatro horas de duração; e a ampliação das matrículas a partir das parcerias público-privadas.

Em relação à expansão das matrículas para a população em idade de creche, observamos que este foi inexpressivo no período investigado para o conjunto de municípios da amostra, principalmente, na medida em que se aproximava o prazo final para a matrícula escolar obrigatória das crianças de quatro e cinco anos, concluindo-se, assim, que houve repercussões para a evolução do atendimento a crianças de até três anos em consequência do imperativo de universalização da pré-escola.

Referências

André, M. E. D. A. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista FAEEB – Educação e Contemporaneidade*. Volume (22), Artigo 40, p. (95-103). <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf>.

Araújo, V. C. de. (2015). O “Tempo integral” na educação infantil: Uma análise de suas concepções e práticas. In: Araújo, V. C. de (org.); Sarmiento, M. J. et al. *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. MEC/SEB. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&Itemid=30192.

Borghi, R. F. (2018). Que educação é pública? A privatização de um direito. *EccoS – Revista Científica*. Volume 46, páginas (19-32). <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=7832&path%5B%5D=4968>.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2009). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Diário Oficial da União, 12 de

novembro de 2009. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2009). *Parecer n.º 20, de 9 de dezembro de 2009*. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, 2009.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 20 dez. 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm

Brusius, A & Daniel, C. (2022) Alocação de turmas de pré-escola e jornada de atendimento. In: Flores, M. L. R.; Brusius, A.; Daniel, C. *Monitoramento de políticas públicas de educação infantil: repercussões da matrícula obrigatória na pré-escola em municípios do Rio Grande do Sul*. UFRGS. <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2022/12/DIGITAL-LIVRO-POLITICAS-PUBLICAS-completo-05-12-22-1-1.pdf>>

Flores, M. L. R. & Brusius, A & Daniel, C. (2022). *Monitoramento de políticas públicas de educação infantil: repercussões da matrícula obrigatória na pré-escola em municípios do Rio Grande do Sul*. UFRGS. <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2022/12/DIGITAL-LIVRO-POLITICAS-PUBLICAS-completo-05-12-22-1-1.pdf>>

Flores, M. L. R. & Susin, M. O. K. (2013). Expansão da Educação Infantil através da Parceria Público-Privada: algumas questões para o debate (quantidade versus qualidade no âmbito do direito à educação). In: Peroni, V. M.V.(org.). *Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação*, (pp.220-244). Liber Livro.

Rosemberg, F. (2013). Políticas de Educação Infantil e Avaliação. *CADERNOS DE PESQUISA*. Volume 43, n. 148, página (44-75). <https://www.scielo.br/j/cp/a/rCQYvkxLbr68jLbyvmy3bwh/?format=pdf&lang=pt>.

Rosemberg, F. (2014). Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: Santos, M. O. dos & Ribeiro, M. I. S. (Orgs.). *Educação Infantil: os desafios estão postos – e o que estamos fazendo* (pp. 169-1850) Sooffset.

Silva, D. M. de C. & Flores, M. L. R. (2019). Reflexões sobre a obrigatoriedade de matrícula no Município de Farroupilha/RS. In: Silva, R. M. D. da; Riboli, C. (Orgs.). *Políticas Educacionais: Abordagens, Experiências e Dilemas Contemporâneos*. Deviant.

Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (2021). *Radiografia da Educação Infantil do Rio Grande do Sul 2010-2019 – Município de Alvorada*. TCE/RS, 2021b. https://portalnovo.tce.rs.gov.br/repo/misc/estudos_pesquisas/educacao_infantil/2021/4300604.pdf.

Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (2021). *Radiografia da Educação Infantil do Rio Grande do Sul 2010-2019 – Município de Canoas*. TCE/RS, 2021c. https://portalnovo.tce.rs.gov.br/repo/misc/estudos_pesquisas/educacao_infantil/2021/4304606.pdf.

Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (2021). *Radiografia da Educação Infantil do Rio Grande do Sul 2010-2019 – Município de Gravataí*. TCE/RS. 2021d. https://portalnovo.tce.rs.gov.br/repo/misc/estudos_pesquisas/educacao_infantil/2021/4309209.pdf.

Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (2021). *Radiografia da Educação Infantil do Rio Grande do Sul 2010/2019 – Município de Novo Hamburgo*. TCE/RS 2021e. https://portalnovo.tce.rs.gov.br/repo/misc/estudos_pesquisas/educacao_infantil/2021/4313409.pdf.

Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (2021). *Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul 2010-2019 – Município de Porto Alegre*. TCE/RS. 2021f. https://portalnovo.tce.rs.gov.br/repo/misc/estudos_pesquisas/educacao_infantil/2021/4314902.pdf.

Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (2021). *Radiografia da Educação Infantil 2010-2019 – Município de São Leopoldo*. TCE/RS, 2021g. https://portalnovo.tce.rs.gov.br/repo/misc/estudos_pesquisas/educacao_infantil/2021/4318705.pdf.

Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (2021). *Radiografia da Educação Infantil 2010-2019 – Município de Viamão*. TCE/RS, 2021h. https://portalnovo.tce.rs.gov.br/repo/misc/estudos_pesquisas/educacao_infantil/2021/4323002.pdf.

Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. (2021). *Diagnóstico da Educação Municipal – RS: O Cumprimento de Metas do Plano Nacional de Educação nos Municípios Gaúchos*. TCE/RS, 2021. <https://portalnovo.tce.rs.gov.br/cidadao/estudos-e-pesquisas/>.

Universidade Federal do Paraná. (2022). *Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná*. [https:// dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/](https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/).

VIII - Gestão democrática do ensino público e o direito à educação, em tempos de desmonte da educação básica.

Andreia Tanara de Carvalho (UFRGS)

Jéssica Anjos de Lucena (UFRGS)

Josicler Ames (UFRGS)

Vera Maria Alves de Anselmo (UFRGS)

Maria Goreti Farias Machado (UFRGS)

Introdução

O presente estudo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre os desafios da gestão democrática e efetivação do direito à educação no Brasil, abordando aspectos da relação público e privado na educação, que se consolida cada vez mais em razão das políticas de cunho liberal implementadas nas redes públicas de ensino. Traz à luz, as questões acerca do financiamento público da educação e do princípio da isonomia na oferta escolar. Busca compreender as garantias de acesso e permanência através dos programas educacionais constitucionais do governo federal.

A metodologia utilizada foi de análise documental, tendo como referências a Constituição Federal de 1988; a Lei 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Programas Educacionais Su-

plementares da União para a educação básica no Brasil. Como principais teóricos são citados Vitor Henrique Paro, abordando a gestão democrática em espaços escolares. É referência para falar da relação público e privado, a autora e pesquisadora Vera Maria Vidal Peroni, que trata do tema, ressaltando que, neste contexto, “a educação pública permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público.” (PERONI, 2021, p. 28).

Este texto está organizado em três tópicos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro trata da gestão democrática nos espaços escolares e o desafio de sua implementação. O segundo sobre o direito à educação e o princípio da isonomia, já o terceiro e último reflete sobre o acesso, a permanência e as contribuições dos programas educacionais.

Gestão Democrática

A escola é o local onde passamos boa parte de nossa infância e adolescência, nove anos de ensino fundamental, mais três de ensino médio, doze anos dentro de escola no mínimo. Se o indivíduo frequentou educação infantil, acrescentamos uns seis anos, praticamente toda a nossa meninice dentro da instituição escolar, “recebendo educação”.

Paro (1998) nos traz um pouco sobre esse entendimento da educação:

A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido, é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. (PARO, 1998, p. 02)

Dito isso, que tipo de apropriação do saber estamos deixando para nossos estudantes, futuros cidadãos que irão transformar, ou não, esse mundo. Este debate já está demarcado em nossa legislação desde a Constituição de 1988, onde, após um longo período de Ditadura Militar (1964–1985), se reescreve a concepção de democracia no país.

O artigo 205, nos traz como direito de todos a educação de qualidade, gratuita e ao alcance de todos, trazendo o preparo a cidadania e o desenvolvimento pleno da pessoa. (BRASIL, 1988). A Carta também acentua, no art. 206, inciso VI o princípio da gestão democrática do ensino público, ratificado na LDB, em seu art. 3º, inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (BRASIL, 1996)”.

Camini (2005) nos explica o que podemos entender como democracia: “A expressão mais simples, clássica até, de entendê-la, é como soberania popular ou pelo que significa o próprio nome, “o governo do povo ou pelo poder do povo”. (CAMINI, 2005, p. 39)

Se entendemos que a educação é uma apropriação da cultura, e a democracia é o governo do povo, a escola seria o ambiente mais propício para que essa democracia escolar seja tão intrínseca que se transforme em uma cultura escolar que perpassa gerações.

A LDB reafirma a gestão democrática como princípio da educação e aponta caminhos para sua concretização:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

A constituição dos sistemas de ensino estaduais e municipais possibilitam a autonomia das escolas, a descentralização de poder e de recursos financeiros.

Os conselhos escolares são peças fundamentais na gestão democrática escolar, pois são a porta de entrada para a tomada de decisões no interior da escola. Por ser uma instância de representação máxima da escola (alunos, pais, professores e funcionários), tem o poder ser consultivo e deliberativo.

A aproximação da comunidade escolar, apesar de já legitimada por diversas leis e decretos, ainda é vista com cautela por muitos professores e integrantes de equipes diretivas, com medo de interferências, todavia, a aproximação das famílias no espaço escolar, colabora com o sentimento de pertencimento desse espaço, sendo de grande eficácia ao se pleitear melhorias para escola.

A participação de pais, (e especialmente de mães, como tem sido mais frequente) na realização de pequenos reparos, em serviços de limpeza, na preparação da merenda, ou ainda na organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões e outras atividades, acaba por lhes dar acesso a informações sobre o funcionamento da escola e sobre fatos e relações que aí se dão e que podem ser de grande importância, seja para conscientizarem-se da necessidade de sua participação nas decisões, seja como elemento para fundamentar suas reivindicações nesse sentido (PARO, 2016, p. 63).

Desta forma, destacamos a importância de sempre buscar os mecanismos da gestão democrática para que se consolidem de fato em nossas escolas, como as reuniões com as famílias, buscando um momento coletivo de troca e de aproximação. A gestão democrática do ensino é também um fator para a garantia da efetivação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Neste sentido é importante uma articulação entre direito à educação, os princípios do ensino, tais como a gestão democrática e os desafios da atualidade acerca da responsabilização da oferta escolar e do financiamento da educação por parte dos governos. As políticas recentes das parcerias com instituições privadas são tentativas da destinação de recursos públicos para instituições, afetando não somente o repasse de dinheiro público, mas também ferindo a isonomia do acesso à escolarização de parte da população.

O princípio da isonomia e as relações público e privado na Educação brasileira

O princípio da isonomia jurídico-filosófica sustenta a democracia atual e deve ser debatido nos diversos espaços sociais, considerando seus aspectos históricos. Apesar da existência de leis garantidoras dos direitos sociais, ainda não existe uma completude na efetividade das ações.

Na educação brasileira, a garantia constitucional está presente desde o início, mas as discussões têm foco no cidadão como sujeito de direito e no papel do Estado na oferta educacional. Ao analisar a história e a legislação educacional identifica-se uma história fortemente marcada por avanços graduais e abruptos retrocessos (VEIGA, 2023).

Com o fim do período ditatorial, a nova Constituição emergiu em meio a uma ampla discussão sobre a necessidade de maior descentralização administrativa e garantia de direitos sociais. Por isso, a educação passou a ser enunciada como um direito de todos e dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 reforçou que o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes dependiam da integração do direito à educação a outros direitos sociais, reforçando a importância da cooperação entre a educação e outras áreas. Em 2014 é criado através da Lei nº 13.005, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece 10 diretrizes e 20 metas, que deverão guiar as ações educacionais, a fim de garantir acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024. No entanto, de acordo com um levantamento realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação divulgado em 2019 revelou que, das 20 metas, 16 estão estagnadas e quatro tiveram cumprimento parcial (NEXO, 2020).

No Brasil, apesar da existência de legislação que versam sobre a educação, como a LDB, que garantem igualdade de condições para acesso e permanência na escola, há desigualdades, na prática. Isso resulta em disparidades no conhecimento devido à falta de estruturas adequadas, diferentes necessidades dos grupos sociais, dificuldades de acesso físico, variações climáticas, aspectos econômicos e diferenças culturais. Existe um desequilíbrio significativo entre o ensino público e privado, bem como entre o ensino público urbano e rural (Silvio, 2019).

Há algumas décadas, empresários brasileiros, realizam um movimento alinhado a países da Europa e América Latina, buscando a construção de uma agenda educacional mais voltada aos interesses do capital nacional e internacional, propondo uma reforma da educação e da escola, com o objetivo de formar um novo trabalhador, que atenda às novas demandas do capitalismo, utilizando-se para isso a lógica gerencial e a utilização de ferramentas de mercado, alterando o funcionamento da própria política pública. Essa interferência nas políticas públicas e a introdução de formas de privatização na educação pública ou em setores da educação pública vêm crescendo, muitas vezes fomentado por ser um espaço de disputa e visões antagônicas, em que o Estado se mostra frágil, indicando não ser capaz sozinho de resolver os graves problemas do sistema educacional, sendo esta a justificativa utilizada para amparar à intervenção dos empresários nas questões sociais e dar visibilidade às propostas recomendadas do setor privado (LUMERTZ, 2008).

No Brasil, o poder público é o principal responsável pela oferta na educação básica. Mais de 80% das instituições são públicas, conforme o Censo de 2017 (BRASIL, 2017), a rede privada tem uma participação de 18,3% no total de matrículas na educação básica. No entanto, o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, sob a justificativa de que, dessa maneira, estão contribuindo para a qualidade da escola pública (PERONI, 2015).

A partir dos anos 90 ocorre a reforma do Estado Brasileiro, dando início a uma onda de privatizações, sob a justificativa de enfrentamento a crise do capitalismo, onde o então governo, assumiu um discurso utilizando argumentações de correntes filosóficas Neoliberais, que apontava o Estado como principal responsável pela crise econômica do país, por suas elevadas despesas com os gastos sociais. Como medida alternativa surgem as Organizações e Parcerias Público-Privada, configurando o que é chamado de não-estatal ou terceiro setor, atuando de diferentes maneiras, de forma complexa e multifacetada dentro da esfera pública, com a utilização de uma nova agenda, que propõe um novo modelo gerencial, redefinindo o papel do Estado e influenciando nas políticas públicas.

O campo da educação tem sido profundamente afetado pela introdução destes mecanismos da iniciativa privada no interior da escola pública, que traz este novo modelo de gestão, instituindo os princípios da chamada administração gerencial ou nova gestão pública, com consequente afastamento das responsabilidades do Estado e a perda de autonomia (ADRIÃO, PERONI, 2012).

Apesar de ser apresentada como uma medida para o desenvolvimento do país, o tema ainda está envolto por muitas discussões, alguns autores defendem este modelo, já utilizado em outros países, com a ideia da formação de capital humano agregar valor econômico a uma nação, e veem de forma positiva as experiências internacionais, no entanto, muitas vezes é desconsiderada a função social da escola, as especificidades locais e a redução do papel do educador, a exemplo da compra de produtos e insumos adquiridos do mercado educacional, não discutidos com a comunidade escolar, o que reduz o processo de participação democrática, além do que, a partir dessa lógica de mercado na qual a iniciativa privada é fortemente marcada, com a padronização de conteúdos e formas de ensinar, objetivando elevar os índices educacionais, na formação escolar para um mercado cada vez mais competitivo e individualista, pensado mais em uma educação para o trabalho (LUMERTZ, 2008).

Portanto, essa transferência de responsabilidades antes do Estado e agora da iniciativa privada, tem sido cada vez mais presentes nas políticas educacionais, materializando a predominância do privado em relação ao público, cabendo ao Estado o papel de promotor e regulador de determinadas ações, reduzindo assim, sua função de responsável direto das funções econômicas e sociais.

O direito à educação, o acesso, a permanência e as contribuições dos programas educacionais

A legislação brasileira constitucional e educacional ressalta o direito à educação como elemento fundamental para o crescimento do indivíduo na sua totalidade, como uma pessoa inserida e capaz de atuar na sociedade e ajudar a transformá-la. Porque se acredita que a mudança da sociedade perpassa pela educação.

O Estado brasileiro, através das secretarias de educação e das escolas devem traçar metas, fazer seu planejamento, sua proposta pedagógica e seus programas, sempre voltados à concretização desse direito à educação, de modo que chegue efetivamente a todas as crianças, jovens, adolescentes e idosos que procurarem pela mesma. Todavia, o acesso não é suficiente. Tem que haver a garantia da permanência. O aluno tem que se matricular, permanecer na escola e ter acesso à aprendizagem. Neste sentido, a relevância dos Programas Educacionais Constitucionais está diretamente relacionada à garantia do direito à educação, possibilitando o acesso, a permanência e a qualidade da educação ofertada.

Os Programas Educacionais, de responsabilidade do governo federal, fazem parte do cotidiano das escolas, onde o propósito dos mesmos deve ser garantir que o ensino realmente aconteça dentro das condições favoráveis e adequadas. Estão previstos como atribuição da União, na forma de assistência técnica e financeira aos entes federados para a educação básica. Estão previstos na Constituição Federal, seu funcionamento se dá pela descentralização de recursos para as secretarias de educação. No caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a transferência é realizada para as escolas.

Cabe destacar os principais programas e sua relevância na permanência dos alunos nas escolas. O Programa de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Saúde na Escola (PSE).

O investimento público nesses programas é inicialmente de responsabilidade da União e devem contar com a complementação de recursos em cada governo subnacional e com a gestão no âmbito de cada rede de ensino. É importante destacar o papel de cada programa no cotidiano da escola, mesmo reconhecendo que os recursos destinados ainda são insuficientes para reduzir as desigualdades educacionais de nosso país.

Os objetivos do PNAE são: desenvolver ações de educação alimentar e proporcionar todas as vitaminas e nutrientes necessários à aprendizagem, através de um cardápio rico em nutrientes. Muitos alunos veem na alimentação escolar um incentivo para frequentarem a escola. Conforme site do Ministério da educação, o valor repassado por aluno varia de acor-

do com a modalidade de ensino e é atualizado anualmente pelo FNDE. Em 2023, o valor per capita para a alimentação escolar é de R\$ 1,07 para alunos da pré-escola, R\$ 0,53 para alunos do ensino fundamental e R\$ 0,36 para alunos do ensino médio. (BRASIL, 2023) O Programa atende toda a Educação Básica das escolas públicas e filantrópicas conforme Censo Escolar.

O PNATE tem por objetivos transferir recursos do governo federal para custear o transporte escolar, em todas as suas amplitudes e necessidades e assim garantir o acesso à escola. O programa tem como foco principal as regiões mais distantes do país, onde o acesso à escola é mais difícil devido a distâncias geográficas. O FNDE repassa recursos do PNATE aos estados, municípios e Distrito Federal com base no número de alunos atendidos na educação básica. Esses recursos são utilizados para veículos escolares, incluindo aquisição, manutenção, seguro e custeio, além de despesas administrativas, monitoramento, inspeção e fiscalização do transporte.

O PNLD é um programa que oferece gratuitamente livros didáticos de todas as áreas de conhecimentos, a todas as escolas públicas, tem por objetivos oferecer livros escolhidos de acordo com a proposta pedagógica da escola e otimizar e mediar a aprendizagem. Os livros são entregues diretamente aos estudantes, que os utilizam durante o ano letivo. É importante ressaltar que o PNLD não se limita apenas à distribuição dos livros didáticos, mas também inclui ações de formação e capacitação de professores para o uso adequado desses materiais em sala de aula.

Quanto ao PDDE, este é o único programa de transferência direta para a escola previsto na constituição. É um recurso destinado a todas as escolas de Educação Básica e tem por objetivos proporcionar assistência financeira às escolas estaduais, municipais e do Distrito Federal, bem como às escolas privadas de Educação Especial. Pode-se adquirir desde material de expediente, comprar um bem ou fazer pequenas reformas. Atualmente os valores repassados são: parcela única e outra parcela pelo número de alunos matriculados, de acordo com etapas e modalidades¹⁵.

Por fim trazemos o PSE (Programa Saúde na Escola), o mesmo é um programa intersetorial, dos Ministérios da Saúde e da Educação, tendo

15 Valores definidos na Resolução Nº 5, DE 18 DE ABRIL DE 2023. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-5-de-18-de-abril-de-2023-477933103>

por objetivo fazer uma articulação, sendo um programa conjunto entre os órgãos da educação e da saúde além de desenvolver ações de promoção, prevenção e atenção à saúde.

Todos esses programas educacionais são essenciais para a permanência e a aprendizagem dos alunos nas escolas e contribuem para a efetivação do direito à educação como previsto na Constituição Federal.

É oportuno registrar, no entanto, que há uma defasagem dos recursos disponibilizados para a execução dos mesmos. Mesmo tendo havido nesse primeiro repasse de 2023/1 uma correção, a mesma não dá conta das demandas e das necessidades da escola. Destacamos reajuste e correção monetária na verba do PNAE e do PDDE Educação Básica.

O direito à educação aguarda um maior investimento nos programas educacionais para que estes realmente contribuam para uma construção do conhecimento alicerçadas em ações que sejam efetivamente voltadas para o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Considerações finais

Este artigo teve como principal objetivo apresentar uma reflexão sobre os desafios da gestão democrática e efetivação do direito à educação no Brasil. Para isso abordou a temática da gestão democrática do ensino, do direito à educação inscrito na Constituição Federal e de programas suplementares que contribuem para a efetivação desse direito. Trouxe a importância da gestão democrática em espaços escolares, a relação do público e do privado na educação e como esta afeta a gestão do espaço público, já que há interferência de atores privados num espaço que segue sendo público e financiado pelo Estado, como é o caso dos programas educacionais federais mantidos com verbas públicas. Os ganhos que a carta representa no cenário educacional do país, constantemente vem sendo alterado através das emendas que muitas vezes afetam este direito. Ao observar a importância e a relevância dos programas educacionais de âmbito nacional, que visam a garantia à Educação e a permanência na escola por parte dos alunos, compreendemos que é através deles que se torna possível a garantia da permanência e da aprendizagem dos alunos. O desafio é permanente. A defesa da escola pública, com mais recursos para as garantias do direito à

educação precisa ser pauta permanente envolvendo aqueles que defendem um mundo mais justo e igualitário

Referências

ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera Maria Vidal, V. M. (2012). **A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional.** *Retratos Da Escola*, 3(4). <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.105>

BEZERRA, Zedeki Fiel. et al. **Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária.** *Educar em Revista*, n. 37, p. 279–291, maio 2010.

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

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. MEC. **Portal do Ministério da Educação e Cultura.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 30 Abr, 2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em: 25 maio 2023.

CAMINI, L. **O Processo de Construção da Política Educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços.** 261f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

Centro de Pesquisas Transdisciplinar em Educação.2020. **O direito à educação no Brasil.** NEXO. 26 Ago 2020.

LUMERTZ, Juliana Selau. **A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acesso em 10/05/2023.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. In: A escola cidadã no contexto da globalização [S.l: s.n.], 1998. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf. Acesso em: abril 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Relação público-privada: o papel da educação na construção de um projeto societário democrático**. In PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. (Org.). Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina. São Paulo: Livraria Física, 2021. p. 19 a 36. Disponível em https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2021/11/Dialogos-entre-o-publico-e-o-privado_digital.pdf

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. **O público e o privado na educação - Projetos em disputa?** 2016. *Retratos Da Escola*, 9(17). Acesso em 02 mai 2023.

SILVIO, Solange Almeida Holanda. **Direito à educação pública de qualidade. Acesso ao conhecimento básico e sistemático na comunidade ribeirinha de lago Catalão**. 2019. Tese (Doutorado em Direito Constitucional). Faculdade de Direito, Universidade de Fortaleza. Acesso em 12 mai 2023.

VEIGA, Maicon Guiland. **O direito à Educação: o princípio da igualdade e a efetividade das ações afirmativas**. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 4, 19. fev. 2019.

IX - Gestão escolar no contexto do FUNDEB permanente: concepções em disputa

Dalva Valente Guimarães Gutierrez (UFRB)
Débora Alves Feitosa (UFPA)

Introdução

A Gestão Democrática como princípio educacional é tema suscitado pela Constituição Federal, promulgada em 1988, que no artigo 206 estabelece como um dos princípios para o ensino público. Em consonância com a Constituição, a Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 14, determina que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica”, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar. A gestão democrática foi também estabelecida como Meta no Plano Nacional de Educação-PNE, Lei 13.005/2014, cuja a Meta 19 define “assegurar condições no prazo de 2 (dois) anos para a efetivação da gestão democrática da educação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas (...)”. Para cumprir o disposto no PNE, estados, municípios e o Distrito Federal, deveriam, num prazo de 2 anos, a contar da aprovação

da Lei nº 13.0005/2014, aprovar leis específicas, disciplinando a gestão democrática em seus sistemas de ensino, mas já constando um viés gerencialista na escolha dos dirigentes.

Em conformidade com o PNE, a Lei nº 14.113/2020, que regula o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação-Fundeb, estabeleceu cinco condicionalidades visando à melhoria da gestão nas redes dos sistemas de ensino, e melhorias em indicadores de atendimento e aprendizagem com redução das desigualdades, a serem atendidos pelos entes subnacionais, como condição para o recebimento de uma das modalidades de Complementação da União (COUN), o VAAR- Valor Aluno Redução de Desigualdades ou Resultados, equivalente a 2,5% do valor da contribuição dos entes subnacionais ao Fundeb a serem repassados a partir de 2023¹⁶. O Art. 14 da Lei nº 14.113/2020 prevê condicionalidades para que os entes subnacionais se habilitem a receber esse tipo de complementação da União, dentre elas, a condicionalidade presente no inciso I que trata do “provimento do gestor escolar com critérios técnicos de mérito e desempenho ou escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados em avaliação de mérito e desempenho”, ou seja, para se habilitar a receber os recursos da COUN-VAAR os entes subnacionais teriam que aprovar leis que definissem tais critérios para a escolha de diretor escolar. Para orientação dos entes subnacionais no atendimento das condicionalidades determinadas no Art. 14 e seus incisos, foi publicada a Resolução nº 1 de 27 de julho de 2022.

A referida Resolução definiu um prazo para os dirigentes máximos dos sistemas de ensino inserirem no sistema Simec dados da legislação e documentos comprobatórios sobre a forma de escolha dos diretores escolares, sob pena de não se habilitarem ao direito de participação no recebimento da complementação da União, modalidade VAAR. Segundo dados do MEC, 1.919 redes municipais, o DF e 12 redes estaduais, cumpriram as cinco condicionalidades, habilitando-se a receber a complementação correspondente a 0,23%, ou R\$1,69 bilhão do Valor Aluno Ano Resultados-VAAR, em 2023.

16 A regulamentação mais detalhada e a operacionalização da COUN-VAAR teve suas proposições iniciais através da Lei 14.276, de 27 de dezembro de 2021, e foram aprovadas as metodologias de aferição das condicionalidades pela Resolução nº 1 de 27 de julho de 2022, da Comissão Intergovernamental para a Educação Básica de Qualidade.

Mas quantas capitais cumpriram essa condicionalidade? De que forma se configuram os critérios de escolha de diretores nessas capitais?

O presente texto tem como objetivo identificar as capitais brasileiras que criaram ou adaptaram suas leis municipais a esse dispositivo da Lei nº 14.113/2020, bem como analisar os aspectos relativos aos critérios de escolha do diretor nessas leis, observando suas similaridades e disparidades em relação à perspectiva de gestão democrática. O estudo é parte dos resultados parciais do projeto de pesquisa interinstitucional denominado “Políticas de alocação de recursos públicos por resultados educacionais”, que tem como objetivo geral “analisar as possíveis repercussões no financiamento e na gestão educacionais e em políticas curriculares de dispositivos que preveem alocação de recursos por resultados educacionais”.

A metodologia utilizada foi o estudo documental, cujas fontes foram as Leis municipais (ou outros tipos de regulamentações) que tratam dos critérios para provimento de diretores na rede pública de ensino municipal das 27 capitais dos Estados brasileiros e do Distrito Federal-DF, capturadas nos *sites* eletrônicos das respectivas Prefeituras e Câmaras Municipais. Inicialmente, optamos por focalizar apenas os dados das capitais brasileiras e do Distrito Federal-DF, posteriormente, estenderemos a pesquisa para os estados e outros municípios. Os resultados são discutidos em duas seções. Na primeira, intitulada “Gestão democrática x gestão gerencial: princípios em disputa?” são discutidas as principais características da gestão democrática como projeto e princípio legal e o advento dos parâmetros da Nova Gestão Pública-NGP no Brasil a fomentar as políticas públicas de educação baseadas em resultados, aporte teórico que fundamenta a pesquisa mais ampla. A segunda seção intitulada “Critérios de escolha de Diretores em capitais brasileiras: gestão democrática ou gerencial?” analisa os critérios adotados para a escolha dos diretores de escola em capitais brasileiras que modificaram suas leis após a Lei nº 14. 113/2020 que regulamentou o Fundeb permanente.

Gestão democrática x gestão gerencial: princípios em disputa?

Os estudos sobre a gestão escolar, segundo Simielli (2021) passaram por várias fases: o período clássico (1930-1980), que deu início aos estudos

pioneiros na perspectiva da administração escolar; o período de crítica ao clássico (1980-1990) que critica as abordagens administrativa pioneiras, e adota uma perspectiva política e sociológica; e o período recente (a partir de 1990), que amplia e diversifica a investigação e reflexão sobre a gestão do ensino público. A última e mais recente fase da discussão sobre a gestão democrática, foi desencadeada pelo já citado ordenamento legal (CF/1988 e LDB/1996) que no bojo do processo de redemocratização do país, coloca em pauta a necessidade de democratização da escola pública, desde o acesso à sua forma de gerir-se. Nessa perspectiva, entende-se como gestão democrática do espaço escolar, não somente a forma de escolha do gestor ou dirigente escolar, mas, deve ser condição *sine qua non* à participação dos sujeitos que constituem a comunidade escolar, desde àqueles que atuam cotidianamente no ambiente escolar, quanto os pais e responsáveis pelo maior público da comunidade escolar, que são os alunos/as/es. Tal participação deve ocorrer desde a tomada de decisões, como a escolha do gestor, quanto no compartilhamento das responsabilidades que possibilitam o funcionamento democrático da escola:

(...) a gestão democrática como um ideal de participação social aparece articulada à ação dos sujeitos, através dos conselhos e do PPP, movimentando a participação dos atores escolares na escolha dos seus representantes nos espaços colegiados, nas propostas de reuniões, seleção de pautas, relacionando escola-comunidade em atenção aos problemas que são considerados como merecedores do debate, bem como assumem o papel de importância da comunidade nas intervenções do cotidiano da instituição (BITTENCOURT, CASTRO, AMARAL, 2021, p. 7).

Desde a promulgação da CF em 1988 e a LDB em 1996, a construção da gestão democrática nos sistemas de ensino tem sido um processo lento, é o que se pode concluir considerando que o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), definiu como uma das 20 metas, “Assegurar condições no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associando a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Meta 19/PNE,

BRASIL, 2014). Estando o PNE próximo a expirar, e conforme o Indicador 19^a – Percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar, tem-se o seguinte resultado:

Em 2021, a eleição de diretores associada a critérios técnicos de mérito e desempenho ocorreu em 6% das escolas públicas do País, sendo que em 2019 esse percentual foi de 6,6%, revelando pequena redução no indicador. A indicação do diretor por parte do Poder Executivo continua sendo a forma mais comum de selecionar diretores e diretoras das escolas públicas em todo o País, ocorrendo em 56,3% das escolas. Em 2012, em 19,1% das escolas públicas a escolha dos diretores ocorreu exclusivamente por meio de eleições e em 7,7% a escolha se deu por meio de processo seletivo. (INEP, 2022, p. 396-397).

Segundo o Relatório de Monitoramento do PNE, o avanço não foi significativo em direção ao cumprimento da Meta 19, estando a maioria das escolas dos sistemas públicos de ensino geridas por diretores escolhidos pelo executivo local, sem a participação da comunidade. Esse dado não contraria a cultura política da maioria dos municípios brasileiros, em especial os pequenos municípios, cuja indicação e escolha de correligionários dos prepostos no exercício do poder, para assumir cargos, é uma constante (PARO, 1996). A cultura da indicação prevalece em relação à adesão dos sistemas de ensino à escolha democrática ou participativa dos gestores escolares. Por outro lado, desde a aprovação do PNE/2014, a turbulência política dominou o cenário nacional, fenômeno que talvez, tenha contribuído para a inércia dos órgãos competentes da União, não ter oferecido plenamente recursos e apoio técnico, para os entes subnacionais, conforme previsto no PNE. Passados 3 (três) décadas da promulgação da CF/1988 e da LDB/1996, o princípio da gestão democrática nos sistemas de ensino ainda não se materializou a contento. Ao invés disso, o que vemos se intensificar são as iniciativas que incentivam os princípios da Nova Gestão Pública–NGP pelos quais o Estado passou a adotar “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2000, p. 49). Nesse sentido, a

NGP “tem contribuído para a elaboração de uma visão mais econômica e gerencial da administração governamental” (ORMOND; LOFFLER, 1999, p.66), o que demonstra que o setor privado “está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 348). Nesse aspecto, mais intensamente a partir da década de 1990 com a Reforma do Estado, no Brasil temos presenciado a gestão por resultados na administração pública com seus mecanismos de “incentivo à ampliação da performance, medidas pela produtividade (professores, alunos, gestores), tendo em vista um tipo particular de qualidade na educação” (CÓSSIO, 2018, p. 69). Entendemos que um desses mecanismos de aferição de performance, mérito e desempenho presente nos princípios da gestão gerencial se manifesta na condicionalidade I para recebimento da Complementação-VA-AR ao Fundeb por estados e municípios, cujo teor se refere a: “Provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho. Nesse sentido, a Lei do Fundeb toma como indispensável para a escolha do diretor o critério técnico de mérito e desempenho. Mesmo que se faça uma escolha com a participação da comunidade, esta deverá ser feita “dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho”.

CrITÉRIOS de escolha de Diretores em capitais brasileiras: gestão democrática ou gerencial?

A busca pelas legislações municipais resultou no acesso aos documentos regulamentadores da escolha de diretor de escola de 23 capitais e do Distrito Federal¹⁷, portanto, de 88,8% do total das 27 redes. Os dados levantados apontam que 15 (quinze) redes municipais, das capitais, adotam o sistema de eleição direta, com participação da comunidade representada pelos respectivos setores organizados (Conselho Escolar, Grêmio estudantil, Representantes de pais ou responsáveis). Outras 9 (nove) redes, apresentam formas diversificadas de escolha, que incluem curso de forma-

17 Não foi possível localizar a legislação de Maceió (AL), Vitória (ES) e São Luiz (MA).

ção de gestor, plano de gestão, processo seletivo. Das 23 (vinte e três) redes municipais e o DF apenas 6 (seis) aprovaram novas regulamentações entre 2021 e 2022, após as exigências colocadas pela Lei nº 14.113/2020 que regulamentou o Fundeb permanente. Por conseguinte, optamos por analisar a legislação dessas 6 (seis) capitais sendo elas: Belém – PA; Curitiba – PR; Florianópolis-SC; Goiânia-GO; Rio de Janeiro – RJ e Teresina – PI. Essas regulamentações da gestão escolar foram analisadas a partir dos seguintes eixos: a) Forma de escolha de diretores de Escolas; b) Participantes da escolha de diretores de Escolas c) Requisitos para a candidatura e exercício do cargo de Diretor; d) Indicadores de Desempenho e Mérito. O quadro 01 demonstra as legislações e a forma de escolha dos diretores nessas capitais:

Quadro 1: Legislações e forma de escolha de Diretores de Escolas por capital

Capital	Legislação	Forma de escolha
Belém	Portaria nº 2.658 de 10 de outubro de 2022	Eleição direta precedida de curso de formação para gestores
Curitiba	Lei nº 15.979 de 18 de abril de 2022	Eleição do Diretor e vice- Diretor
Florianópolis	Decreto nº 24.012 de 04 de julho de 2022	Eleição do Plano de Gestão Escolar precedida de defesa pública pelo candidato
Goiânia	Lei Complementar nº 355 de 14 de outubro de 2022	Processo eletivo precedido de aprovação em curso de formação para gestores
Rio de Janeiro	Resolução nº 281 de 14 de setembro de 2021	Consulta pública precedida de Processo de Certificação
Teresina	Decreto nº 22.451 de 09 de maio de 2022	Eleição precedida de curso de formação para gestores e assinatura de Contrato de Gestão

Fonte: Sites governamentais e Leis municipais.

O tipo de regulamentação da escolha de diretores de escolas nessas capitais se mostrou bastante diverso, como Leis (Curitiba e Goiânia); Decretos (Florianópolis e Teresina); Portaria (Belém) e Resolução (Rio de Janeiro), tendo em comum o fato de estarem alterando ou regulamentando leis anteriores. Em cinco capitais existe eleição de chapas para Diretor e Vice-diretor ou Diretor Adjunto com a participação de vários segmentos da comunidade escolar nessa escolha. Todavia, tal processo vem sendo mesclado a outros complementares que contribuem para avaliar o desempenho e o mérito dos candidatos tais como processo de certificação em cursos que definem exigência mínima de aproveitamento; defesa pública do Plano de Gestão, processo seletivo, assinatura de Contrato de Gestão, por exemplo. No caso de Florianópolis, se elege um Plano de Gestão que deverá “ser elaborado com base no PPP de cada Unidade Educativa, Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais, nas Resoluções do CME” (FLORIANÓPOLIS, 2022) que deve ser defendido publicamente pelo candidato. Mas quem participa desse processo de escolha? O quadro 2 a seguir apresenta informações a esse respeito.

Quadro 2: Quem participa da escolha de diretores/Planos de Escolas por capital brasileira

Capital	Participantes
Belém	Todos os segmentos da comunidade escolar - trabalhadores em educação lotados na escola; estudantes com idade superior a 12 anos; pai, mãe ou responsável de estudantes
Curitiba	Integrantes do Quadro Próprio do Magistério em efetivo exercício na escola; servidores em exercício na escola; estudantes maiores de 16 (dezesseis) anos da escola; pais, mães ou responsáveis legais pelos estudantes menores de 16 (dezesseis) anos.
Florianópolis	Profissionais em exercício na escola, qualquer que seja o regime de contratação; pais dos estudantes matriculados ou seus responsáveis legais; estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental e da EJA.

Goiânia	Profissionais da Educação; servidores de apoio técnico especializado, administrativos e de serviços auxiliares; o pai ou a mãe do aluno menor ou o seu responsável; os alunos com idade igual ou superior a 12 (doze) anos.
Rio de Janeiro	Servidores da Secretaria Municipal de Educação - SME lotados e em efetivo exercício na escola; 01 (um) responsável pelo aluno, uma única vez, independentemente do número de filhos matriculados na escola; alunos a partir do 5º ano.
Teresina	Professores, pedagogos e demais servidores em exercício na escola; alunos da escola com idade igual ou superior a 14 (catorze) anos na data de cadastramento dos eleitores; responsáveis por alunos com idade inferior a 14 anos.

Fonte: Legislações municipais.

Em todas as capitais, há alguma forma de participação da comunidade escolar no processo de escolha dos diretores. Essa participação também apresenta diversidade de critérios para participação, especialmente em relação à idade mínima dos estudantes aptos a votar, que varia de no mínimo 12 anos (Belém e Goiânia) a 16 anos (Curitiba). Em Teresina se define a idade de 14 anos e em Florianópolis e no Rio de Janeiro o critério é definido a partir da série cursada pelo estudante. Quanto à participação dos pais, algumas capitais os integram aos eleitores de forma universal como Belém, Florianópolis e Rio de Janeiro. Em metade delas (Goiânia, Curitiba e Teresina) os pais só votam em caso do impedimento do aluno em função de sua idade. Apenas Florianópolis deixa clara a participação de servidores contratados na escolha do diretor escolar. Mas quem pode se candidatar? Quais requisitos precisam apresentar os candidatos? O quadro a seguir nos traz essas informações.

Quadro 3: Requisitos para a candidatura e exercício do cargo de Diretor por capital brasileira

Capital	Principais requisitos para candidatura
Belém	Curso superior de licenciatura em Educação; Ser servidor efetivo do magistério com vínculo exclusivo com a SEMEC; Participar do Curso de Formação de Gestão Escolar realizado pela Rede Municipal de Educação do Município de Belém e obter pontuação mínima de 70% de rendimento; não estar concorrendo a um terceiro mandato consecutivo na mesma ou em outra unidade escolar. Para inscrição: I – Currículo com cópia de suas formações principais; II – Memorial descritivo da carreira profissional; III – Plano de ação para implementação de atividades e propostas de trabalho durante a sua gestão na comunidade escolar, abordando, no mínimo, os aspectos técnico-administrativos, pedagógicos, financeiros e de infraestrutura.
Curitiba	Pertencer ao quadro do Magistério, tendo cumprido o período probatório; ausência de penalidade administrativa nos últimos 5 (cinco) anos; declarar disponibilidade para exercer 40 (quarenta) horas semanais de trabalho; exercício das atividades ininterrupto na escola nos últimos 3 (três) anos. Para concorrer à reeleição, ausência de resultado insatisfatório na avaliação do mandato anterior . Para a inscrição: I. declaração que ateste que o candidato cumpre os requisitos estabelecidos; II. proposta de trabalho abordando seus projetos de gestão pedagógica, financeira, administrativa e de articulação com o colegiado e comunidade.
Florianópolis	Ser servidor efetivo do Quadro do Magistério ou do Quadro Civil, nos cargos de Auxiliar de Sala e Bibliotecário; ter formação em nível superior na sua área de atuação; ter atuado durante 03 (três) anos letivos completos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; estar atuando por, no mínimo, 6 (seis) meses consecutivos na Unidade Educativa em que inscrever sua proposta de Plano de Gestão Escolar; concluir o curso para Gestão Escolar oferecido pela SME no ano do processo de escolha; fazer a defesa Pública do Plano de Gestão.

Goiânia	Servidor do cargo de Profissional de Educação II; tenha, no mínimo, 03 (três) anos de experiência nas atividades docentes ou de suporte pedagógico; tenha sido aprovado no curso de formação para gestores da Rede Municipal de Educação.
Rio de Janeiro	Não ter sofrido aplicação de sanção em razão da prática de irregularidades administrativas nos últimos cinco anos; caso exerça ou tenha exercido função de Diretor IV de unidade escolar, não ter atraso ou irregularidades insanáveis nas prestações de contas apresentadas nos últimos 05 anos; ter no mínimo 03 anos de efetivo exercício na SME; ter no mínimo 05 anos de regência de turma ou estar no exercício de cargo de Diretor. Exige-se ainda: obtenção do grau de Certificação de Nível 1 ou superior , com validade vigente; disponibilidade de carga horária para o exercício do cargo em comissão de Diretor IV e função gratificada de Diretor Adjunto durante o horário de funcionamento da Unidade Escolar pretendida.
Teresina	Curso superior em Licenciatura Plena; disponibilidade para o exercício da função no regime de 40 (quarenta) horas; pelo menos 3 (três) anos de exercício no magistério; não possuir sentença criminal condenatória transitada em julgado; assinatura do Termo de Compromisso para cumprir o Contrato de Gestão ; Em caso de candidatura à reeleição, ter cumprido satisfatoriamente o Contrato de Gestão, conforme avaliação de desempenho ; não ter sofrido qualquer penalidade administrativa disciplinar decorrente de inquérito administrativo nos últimos cinco anos; declarar estar apto a movimentar conta bancária junto às instituições financeiras; estar em dia com a entrega de documentos escolares referentes ao exercício do cargo; frequência em Curso de Gestão Escolar promovido pela Secretaria de Educação no qual o candidato tenha obtido, no mínimo, 70% (setenta por cento) de aproveitamento em cada módulo e no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência no curso; ou apresente Certificado de Especialização em Gestão Escolar.

Fonte: Legislações municipais.

Os requisitos para a candidatura ao cargo de Diretor, Vice-diretor ou diretor adjunto nos municípios analisados guardam algumas similaridades. Exceto em Curitiba, em todos os outros (Belém, Florianópolis, Goiânia, Rio de Janeiro e Teresina), exige-se participar de Curso de Formação em Gestão Escolar realizado pela Rede Municipal de Educação do Município com aproveitamento acima de 70%, como explícito nos casos de Belém e Teresina. No caso de Curitiba, a participação do gestor em curso de formação com aproveitamento constitui pré-requisito apenas para reeleição, já que os cursos são realizados no decorrer do mandato. Para concorrer ao cargo, também é necessária a apresentação de um documento que afirme as intenções de trabalho dos candidatos como Plano de Ação (Belém) Proposta de trabalho (Curitiba); Plano de Gestão Escolar (Florianópolis), Contrato de Gestão (Teresina). Em Curitiba, de acordo com o art. 10 da Lei nº 15.979/2022 o Diretor e o Vice-Diretor entregarão anualmente um relatório sobre a situação da escola que demonstrem os resultados do plano de gestão implementado até então de acordo com as propostas de trabalho apresentadas na candidatura. Esse relatório deverá ser apresentado e entregue ao Conselho de Escola, que junto com a comunidade escolar avaliarão o desempenho do Diretor e do Vice-Diretor, podendo formalizar recomendações periódicas para o aperfeiçoamento da gestão escolar. No caso de término de mandato, quando há a solicitação de candidatura para reeleição, dois municípios (Curitiba e Teresina) apresentaram critérios a considerar na avaliação de desempenho da gestão escolar concluída anteriormente pelos candidatos. Em Teresina os indicadores e critérios para avaliação da execução do Contrato de Gestão pelos gestores são os seguintes:

Art. 22. (...)

I - cumprimento do calendário escolar; II - acompanhamento da frequência dos professores e alunos; III - cumprimento das metas previstas no Plano da Escola; IV - planejamento, utilização e prestação de contas dos recursos financeiros da escola; V - elaboração e cumprimento do Projeto Político Pedagógico, e do Regimento Escolar; VI - taxa de aprovação; VII - cumprimento de prazos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC (TERESINA, 2022).

Em Curitiba, a Lei nº 15.979/2022 define alguns pontos a serem considerados na avaliação do gestor que pleiteia reeleição, sendo a gestão considerada insatisfatória desde que ocorra pelo menos um dos seguintes casos:

Art. 2º (...) §5º (...) I - atraso ou apontamento de irregularidade em prestação de contas que provocar a suspensão da transferência de recursos para o estabelecimento de ensino; II - reprovação de prestação de contas, sem prejuízo da responsabilização administrativa quando for o caso; III - insuficiência de desempenho da gestão administrativo-financeira, pedagógica ou democrática, apontada pela Secretaria Municipal da Educação, observados os princípios da ampla defesa e do contraditório; IV - não participação ou aproveitamento inferior ao mínimo estabelecido em programa oficial de formação continuada para gestão escolar, fornecido pela Secretaria Municipal da Educação e regulamentado pelo Departamento de Ensino Fundamental (DEF), ressalvada a justificativa fundamentada e aceita por decisão do Secretário Municipal da Educação (CURITIBA, 2022).

A avaliação do desempenho dos gestores escolares dessas duas capitais toma como critérios as várias dimensões da gestão: administrativa, pedagógica, financeira e democrática.

Conclusões

Se por um lado observa-se grande ênfase nos resultados e no desempenho (*accountability*) do gestor e da escola denunciando o viés gerencialista presente em grande parte da legislação dos municípios, por outro, defrontamo-nos com a oportunidade real de, após mais de 30 anos de existência da CF/88, vermos regulamentado o princípio da gestão democrática pelos entes subnacionais em nosso país. Com a necessidade de se receber parte da Complementação da União ao Fundeb, os Estados e Municípios se tornarão mais democráticos ou mais gerencialistas? Os resultados desse estudo nos mostraram que os municípios caminham rumo à simbiose entre os dois princípios.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000

BELÉM: **Portaria nº 2.658 de 10 de outubro de 2022**. Dispõe sobre a regulamentação da gestão democrática do ensino público municipal estabelecendo os critérios técnicos e de desempenho e os procedimentos para a eleição de diretores/as das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém/PA e dá outras providências.

BETHÂNIA, Bittencourt; CASTRO, M. Moraes; AMARAL, Daniela P. Democracia e democratização da escola: a eleição- participação como contexto de uma meta. Revista Eletrônica de Educação, v. 115, jan.dez.2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.

BRASIL. **Lei no 13.005, de 26 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores**. Porto Alegre - RS: Educação, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr. 2018.

CURITIBA. **Lei nº 15.979 de 18 de abril de 2022**. Altera a Lei nº 14.528, de 20 de outubro de 2014, que “Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores das escolas municipais de Curitiba”.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 24.012 de 04 de julho de 2022.** Dispõe sobre a gestão democrática na rede municipal de ensino de Florianópolis.

GOIÂNIA. **Lei Complementar nº 355 de 14 de outubro de 2022.** Altera a Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000.

ORMOND, Derry; LOFFLER, Elke. A nova gerência pública. In: **Revista do Setor Público.** Ano 50, nº 2, Abri-Jun. 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. **O público e o privado na educação Projetos em disputa?** Brasília - DF: Retratos da Escola, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

RIO DE JANEIRO. **Resolução nº 281 de 14 de setembro de 2021.** Institui o programa de certificação e dispõe sobre a seleção de gestores das Unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro-SME.

SIMIELLI, Lara. **Revisão Sistemática da Literatura Brasileira sobre Diretores Escolar.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 52, 2022.

TERESINA. **Decreto nº 22.451 de 09 de maio de 2022.** Regulamenta as eleições 2022 para Diretores, Vice-Diretores ou Diretores-Adjuntos das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, nos termos da Lei Municipal nº 4.274, de 17 de maio de 2012, com dispositivos alterados pela Lei Municipal nº 5.301, de 30 de outubro de 2018, que dispõe sobre a eleição e dá outras providências.

X - Relação entre o público e o privado na educação: apontamentos conceituais

Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

Introdução

Este trabalho tem como objetivo tratar de questões conceituais que construímos ao longo das pesquisas sobre o tema, para aprofundar as análises no sentido de entender melhor a multiplicidade de formas encontradas nos processos de privatização do público.

O pressuposto inicial é que a política social não é, simplesmente, determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas é parte constitutiva dessas mudanças. Entende-se que as políticas sociais são parte da materialização do Estado, que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período particular do capitalismo. Nesse sentido, buscamos entender como se materializa a relação entre o público e o privado na educação analisando o objeto de estudo em suas múltiplas relações, como movimento, que se materializa na realidade social com muitas contradições, através de sujeitos com processos societários distintos, em uma relação de classe e não como estruturas estáticas. (PERONI, 2018)

O conceito de privatização do público é parte desse movimento de pesquisa. Entendemos público e privado como projetos societários em

disputa (PERONI, 2018), relacionando o público à igualdade, ao direito social, ao democrático e ao coletivo; enquanto o privado é associado ao individual, ao meritocrático e ao competitivo. São projetos societários defendidos pelos sujeitos analisados tanto na perspectiva neoliberal quanto neoconservadora (PERONI, 2020). Assim, outro tema importante para a análise da relação entre público e privado, que se evidenciou no decorrer do processo de pesquisa, diz respeito a *quem são os sujeitos, quais são as suas relações e qual é o conteúdo de suas propostas?* O privado não pode ser tratado como uma abstração: são sujeitos individuais e/ou coletivos (Thompson, 1981) que trazem o seu conteúdo, vinculado aos seus projetos societários, que disputam a pauta educativa e sua materialização. Assim, analisamos também como intelectuais orgânicos, organizados em *think tanks* e/ou organizações sociais – vinculados ao capital e ao neoconservadorismo, têm atuado na educação (PERONI; OLIVEIRA, 2020; MENDES; PERONI, 2020).

Outra questão de pesquisa fundamental é a vinculação do avanço da privatização do público ao diagnóstico do capital segundo o qual o Estado é o culpado pela crise¹⁸ e o mercado deve ser o padrão de qualidade. Após a crise econômica de 2008, ao invés de o capitalismo enfraquecer, ele se fortalece e se reinventa naquilo que Harvey (2008) chama de restauração do poder de classe. A crise passa a ser a justificativa para aumentar as reformas com restrições das políticas sociais em diferentes âmbitos da vida social, incluída a educação.

Com base nos conceitos já construídos, pesquisamos os sujeitos vinculados ao mercado e o conteúdo de suas propostas e, na pesquisa atual “A relação público-privado em países latino-americanos- sujeitos e conteúdo da proposta”¹⁹, acrescentamos o neoconservadorismo/neofascismo, o empreendedorismo²⁰/gerencialismo e o filantropocapitalismo com o foco na renúncia de receitas²¹, que é uma forma pouco analisada nas pesquisas,

18 Entendemos a crise a partir de Mészáros (2002), enquanto uma crise estrutural do capital.

19 Relatórios de pesquisas anteriores e o projeto da pesquisa atual estão disponíveis em <https://www.ufrgs.br/gprppe/>

20 Sobre este tema ver Peroni, Mendes, Caetano (2021)

21 “Em geral, por se tratar de isenções, tem-se uma falsa ideia de “custo zero” desses gastos de natureza indireta, quando na realidade o Estado está deixando de arrecadar tributos

sobre a apropriação do fundo público por parte das instituições que se qualificam como sem fins lucrativos ou filantrópicas.

Discussão e conceitos

Rikowsky aponta que privatização na educação não é essencialmente sobre educação, mas o domínio do capital em instituições específicas. O autor critica estudos que apontam apenas se “funciona” ou não, se os padrões educacionais melhoram com os processos de privatização. E, aponta a necessidade de analisar a natureza das formas de mercadoria que são trabalhadas, desenvolvidas e expandidas nos processos de privatização educacional. O autor aponta dois processos na natureza da privatização: privatização direta, ou privatização da educação, que envolve a mudança de propriedade e a privatização na educação, que não envolve propriedade, mas o controle das instituições públicas, por parte do capital. Assim que, a resistência à capitalização é uma arma anti-capitalista. (Rikowski, 2017).

Observamos que, no caso brasileiro, a materialização do privado no público não ocorria apenas com a mudança de propriedade. Os processos de privatização ocorrem tanto dentro do Estado como da sociedade civil. Em diálogo com outros pesquisadores, observamos que era mais comum caracterizarem propostas de privatização em que o privado atuava na execução, na oferta de políticas com financiamento do Estado, principalmente na educação de jovens e adultos, educação infantil e educação profissional, sendo que no Brasil o privado também assumia a execução da oferta, nesses níveis e modalidades. No entanto, em nossas pesquisas constatamos que já há muito tempo o privado opera por dentro da escola pública, via parcerias. A escola não deixa de ser pública, a execução não ocorre via oferta, não muda a propriedade. No caso brasileiro, o poder público é o principal responsável pela oferta na educação básica, mais de 80% das instituições são públicas. Conforme o Inep/Censo Escolar 2021, a rede privada tem uma participação de 17,4%. Assim que a materialização do privado no

de determinado setor da sociedade e, portanto, na prática, abstendo-se de receitas públicas para executar diretamente, por meio do orçamento estatal, as políticas públicas. Além disso, percebe-se a ausência do controle democrático desses gastos (SALVADOR, 2015, p. 15)

público não ocorre apenas com a mudança de propriedade. Os processos de privatização ocorrem tanto dentro do Estado como da sociedade civil.

A privatização do público pode também ocorrer via direção, mais diretamente no conteúdo das políticas educacionais, em que grupos empresariais como o Todos Pela Educação, o Movimento pela Base Nacional Comum (PERONI, CAETANO, ARELARO, 2019) que influenciam com pauta educacional.

Verificamos, também, a presença de grupos neoconservadores e neofascistas que defendem pautas antidemocráticas e conservadoras, como o Escola sem Partido (LIMA, PERONI, 2018), o *homeschooling* (ARAÚJO, LEITE, 2020) e escolas militarizadas (MENDONÇA 2020), disputando a direção da política educativa. A educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público.

Nos processos de Execução, o setor privado atua diretamente na oferta da educação, como é o caso das creches comunitárias, Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional e Educação Especial. O privado tem justificativas distintas, como *expertise* do setor privado analisamos o caso do PRONATEC na Educação Profissional, em que o Sistema S foi contratado por sua trajetória na formação profissional no Brasil, o mesmo correndo com a educação especial em que as instituições como APAE, Pestalozzi também são chamadas pelo poder público com a justificativa de qualificar o atendimento. No entanto a justificativa é o barateamento da oferta no caso da educação infantil e jovens e adultos, em que a oferta, com algumas exceções, se dá de forma precarizada, com bolsas ou salários simbólicos, em locais pouco apropriados, sem espaços democráticos de participação, o que temos chamado de “naturalização do possível”.

Nos processos de execução e direção, analisamos os casos das parcerias entre o poder público e Institutos privados. As parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado.

A seguir trataremos mais especificamente de alguns Movimentos e Institutos pesquisados pelo GPRPPE, que têm abrangência nacional e grande influência tanto na pauta educacional, quanto na atuação das redes de ensino e escolas públicas do país.

Iniciamos pelo Movimento Todos pela Educação (MTE) pela sua abrangência e importância. Fundado em 2006, o Movimento teve grande protagonismo em todas as importantes pautas da política educacional brasileira do último período e liderou a organização de empresários em torno da pauta do mercado para a educação nos países latino-americanos. Em 2011, organizou um seminário em conjunto com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para a criação da rede latino-americana de organizações da sociedade civil pela educação.

Outro grande protagonismo do TPE foi a organização em 2013 do Movimento Pela Base Nacional Comum (BNC), criando uma demanda para o Ministério da Educação que, em 2015, instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC, através da Portaria nº 592. O texto final foi aprovado somente em 22 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2/2017, e instituiu e orientou a implantação da BNCC. No entanto, antes das orientações oficiais na página do MBNC já havia um manual com o “passo-a-passo” de implantação para orientação aos entes federados e às escolas. (BERNARDI, UCZAK, ROSSI, 2021, p. 119). Os autores destacam três elementos da atuação do TPE pós 2016: o documento “Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégias para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022”, lançado em 2018 durante a campanha eleitoral; a articulação empresarial para a implementação da Base Nacional Comum Curricular; e a discussão do novo Fundeb.

Outra importante instituição que atua na educação é a Fundação Lemann (FL), uma organização familiar sem fins lucrativos, fundada em 2001, com início de suas atividades em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Em 2003, a FL começa a investir na área de gestão educacional, com foco em resultados, gerenciamento de metas, competitividade, identificação e formação “dos melhores” em desempenho. Para trabalhar a eficiência na gestão das escolas públicas brasileiras foi criado o Instituto de Gestão Educacional/IGE²².

22 Entidade jurídica separada da FL, criado para desenhar e controlar os projetos especí-

Conforme Oliveira (2021), o Programa Formar é o principal programa da FL em parceria com os governos, e tem características abrangentes uma vez que influencia na definição de políticas educacionais dos Sistemas públicos de ensino; articula a rede de internet banda larga em parceria com o poder público, como forma de consolidar sua proposta de inovação e promove a formação continuada para gestores/as das escolas da rede, para as quais a FL presta assessoria.

O Programa Gestão Para Aprendizagem/GPA, ocorre em parceria com as redes de ensino, via curso dirigido aos/às gestores/as escolares. No curso GPA é incentivado o planejamento, observação das aulas, melhor uso do tempo na gestão de sala de aula e no papel multiplicador dos/as gestores/as escolares na atuação direta com os/as professores/as (POR-VIR; FUNDAÇÃO LEMANN, documento eletrônico, s/d). (OLIVEIRA, 2021 p. 279)

Outro Instituto que pesquisamos há muitos anos pela importância de sua atuação no país, é o Instituto Ayrton Senna (IAS), uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994, que atua em parceria com sistemas públicos de educação em nível estadual, municipal e nacional.

Comerlatto (2021) destaca parte da entrevista da presidente do IAS, Viviane Senna, no Relatório do IAS de 2019: “O professor é uma alavanca central para resolver a educação do país. A evidência científica mostra que 70% da aprendizagem do aluno está ligada à qualidade do professor. (Mas) ser bom professor não está relacionado a ter título de PhD, não está relacionado a anos de trabalho, e não é só salário” (COMERLATO, 2021, 2019). A Presidente do Instituto, com esta fala de desrespeito ao trabalho do professor, justifica o material fortemente estruturado, padronizado e replicável, com uma rotina pronta e um monitoramento e supervisão constante dos professores para garantir qualidade da educação pública.

ficou de gestão escolar, tal era o grau de interesse pela área. Tendo a Unesco como parceira, a concepção de conteúdo e a metodologia foram estruturadas em conjunto com a equipe do Instituto Protagonistés, liderado pela Prof.a Rose Neubauer (FUNDAÇÃO LEMANN, RELATÓRIO 2005).

.

É importante ressaltar, ainda, que o IAS tem sido o responsável por pautar na agenda educacional brasileira o tema das Competências Socioemocionais. O Instituto encomendou o estudo, *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, que apresenta o programa de medição socioemocional e foi batizado de SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment). É baseado em características socioemocionais sobre a vida das pessoas, agrupando as evidências disponíveis segundo os cinco grandes domínios de personalidade, conhecidos como Big Five: 1. Abertura a novas experiências; 2. Conscienciosidade (ser organizado, esforçado e responsável); 3. Extroversão (definida como a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas); 4. Amabilidade; 5. Estabilidade Emocional ou Neuroticismo (definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor).

Como parte da proposta Educação para o Século 21, o IAS reúne uma rede multidisciplinar de parceiros, como universidades, pesquisadores, fundações e organizações internacionais. É importante destacar que, conforme notícia veiculada na sua página, está encaminhando junto ao Conselho Nacional de Educação o PROJETO CNE/UNESCO: o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. “As competências socioemocionais deslocam o foco para características adestradoras, instrumentais à sociedade do capital” (Peroni, 2016, p. 115)

Diferente dos outros Institutos e Movimentos pesquisados, que se apresentam como instituições sem fins lucrativos, o Grupo Positivo²³ “é uma *holding* que vende seus produtos no mercado educacional para instituições privadas e sistemas públicos”. (CARVALHO, 2021, p. 240)

Para a área educacional oferece dois produtos, o Sistema Positivo de Ensino (oferece recursos pedagógicos, didáticos e administrativos para gestores, professores, alunos e famílias de suas escolas conveniadas) e o Siste-

23 O Grupo Positivo, em 2012, criou o Instituto Positivo para a gestão de seu investimento social, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), que tem a educação básica pública como principal eixo de atuação.

ma de Ensino Aprende Brasil (oferece um conjunto específico de soluções para a rede de ensino municipal pública: livros didáticos integrados, livros digitais, cursos de formação, assessoria pedagógica presencial e a distância, ambiente digital). O sistema prevê dois métodos de avaliação: o Sistema de Avaliação Positivo (hábile) e o Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil (SIMEB), os quais envolvem a verificação e o monitoramento do desempenho dos estudantes e subsidiam o trabalho dos professores, dos gestores e equipes pedagógicas de escolas e das secretarias de educação. (Lumertz, 2021)

É possível verificar que todos os Institutos estudados atuam nas secretarias de educação e escolas, com professores e gestores. Atuam na formação, na gestão escolar, na rotina e monitoram a escola. O conteúdo de suas propostas é vinculado ao empreendedorismo, gestão gerencial, meritocracia, premiação, competitividade, enfim princípios vinculados à pauta do mercado. No entanto, verificamos que, apesar de estarem vinculados às pautas de mercado, seu conteúdo não está adequado às bases da reestruturação produtiva, mas às fordistas, com materiais fortemente estruturados e padronizados. O trabalhador criativo, que resolve problemas, trabalha em equipe não parece ser a pauta de formação dos alunos da escola pública para os institutos estudados.

E para finalizar, analisamos nas nossas pesquisas as implicações do processo de privatização do público para a democratização da educação. Construímos um conceito de democracia com base nos trabalhos de Wood (2003), Mészáros (2002) e Vieira (1998; 2007). Para Vieira (1998), “[...] quanto mais coletiva a decisão mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia e há vários deles, importa em grau crescente de coletivização de decisões.” (VIEIRA, 2002, p. 12). Wood (2003) remete para a não-separação entre o econômico e o político e para a relação da democracia com direitos sociais materializados em políticas. E, para Mészáros (2002, p. 1008), “[...] programas e instrumentos de ação sociopolíticos verdadeiramente adequados só podem ser elaborados pela própria prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento.”. Enfim, “a democracia não é uma abstração, é a “materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (PERONI, 2013, p. 1021)

Algumas considerações finais

Enfim, entendemos que relação entre o público e o privado na educação não se limita apenas à propriedade; é entendida como projetos societários em disputa, que ocorrem na correlação de forças tanto no Estado, quanto na sociedade civil, com forças sociais que defendem projetos privados com interesses vinculados ao mercado ou ao neoconservadorismo²⁴, em uma perspectiva de classe, com profundas implicações para a construção de uma sociedade democrática. No Brasil, houve pequenos momentos de democracia e, logo depois, ditaduras. A nossa cultura democrática ainda está por ser construída. Enfatizamos o papel da escola nesse processo de construção.

Enfim, destacamos as implicações para a democracia e a naturalização do individualismo e da censura vividas neste período em nosso país, com o privado atuando de diversas formas e em todos os níveis. Enfatizamos, ainda, que estes processos de privatização ocorrem tanto no Estado como na sociedade civil. Cada vez mais observamos governantes terem a privatização como política pública, em um projeto de restauração de classe, corroborando nossa concepção de que a relação entre o público e o privado está vinculada a projetos societários.

Referências

ARAUJO, Stephane Silva de, LEITE Maria Cecilia Lorea. A defesa pela “liberdade de escolha” fortalecendo uma rede empresarial: *homeschooling* brasileiro. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e20, p. 1- 20, 2020.

BERNARDI Liane Maria, UCZAK Lucia Hugo, ROSSI Alexandre José. A organização e ação da classe empresarial brasileira no contexto educacional atual. In: PERONI, Vera, ROSSI, Alexandre, LIMA, Paula. (org.). *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina*. São Paulo: Livraria da Física, 2021. disponível em <https://www.ufrgs.br/gprppe/>

24 Sobre este tema ver; Peroni, Caetano, 2022, Peroni, Lima 2023.

BOITO, Armando. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. *Revista Crítica Marxista*. n.50, 2020. p. 111-119.

COMERLATTO, Luciani, Relatório Instituto Airton Senna (IAS) In: PERONI, Vera, **Relatório** Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

LUMERTZ, Juliana Selau. Grupo Positivo e o Sistema de Ensino Aprende Brasil. In: PERONI, Vera, Relatório Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

HARVEY, David. O Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

MENDES, Valdelaine; PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 1, 2020.

MENDONÇA, E. F. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo?. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 621–636, 2020.

MÉSZÁROS, István. Para além do Capital. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

OLIVEIRA, Cristina. Fundação Lemann: direção e execução da proposta, e os sujeitos individuais e coletivos envolvidos. In: PERONI, Vera, **Relatório** Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate In: ALMEIDA, Luana Costa et al. (Org.). PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colabo-

ração e Sistema Nacional de Educação. Campinas: Cedes, 2013. P. 1021-1033.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. Currículo sem Fronteiras, v. 18, p. 1-27, 2018.

LIMA, Paula Valim de; PERONI, Vera Maria Vidal. Escola Sem Partido e as implicações para a democratização da educação. REVISTA PEDAGÓGICA (UNOCHAPECÓ. IMPRESSO), v. 20, p. 121-136, 2018.

PERONI, Vera. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. 2015. 264 f. **Tese** (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, p. 035-056, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto do neoconservadorismo no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. PRÁXIS EDUCATIVA (UEPG. ONLINE), v.15, p.1 - 20, 2020

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista**, v.36, p.1 - 22, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de (org.). Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PERONI, V.M.V.; MENDES, V.; CAETANO, M. R. O empreendedorismo como referência de um projeto educacional privado para a educação pública do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**, n. 65, 2021

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. **Trabalho Necessário**, v. 20, n 42, 2022

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de. A educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofascista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 34–52, 2023.

RIKOWSKI, Gleen. Privatização em educação e formas de mercadoria. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

SALVADOR . Renúncias Tributárias: os Impactos no Financiamento das Políticas Sociais no Brasil. 1. ed. Brasília: **INESC**, 2015. v. 1. 44p.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 56, p. 9-23, mar. 1998.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, Campinas, nº 55, pp. 9-29, 2002.

WOOD, Ellen M. Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

XI - Transparência e democracia escolar como suporte à valorização docente pela gestão

Helenise Sangoi Antunes (UFSM)

Rodrigo Roratto (UFSM)

Loiva Isabel Marques Chansis (UFSM)

Andressa de Senne Cargnin (UFSM)

Introdução

Em certas turmas de educação infantil em uma escola pública estadual da região central do Rio Grande do Sul havia poucas reuniões pedagógicas e, nestas reuniões, eram tratadas com preferência as indisciplinas dos alunos, reunião de pais, eventos e entrega de bilhetes. Os professores não conseguiam chegar a um consenso sobre os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos. A partir desta perspectiva, observou-se a necessidade de uma investigação que possibilitasse reformas e oportunidades de melhorias na gestão pedagógica e escolar de forma mais ampla. Apesar de a escola ser uma instituição de cunho social e ter como objetivo o aprendizado dos alunos, a mesma precisa ser direcionada para a realização das suas metas. É necessário ter um planejamento pedagógico, bem como administrativo e financeiro. Desta forma, é preciso compreender a

atuação da gestão dentro da escola e qual a sua influência nos resultados no ambiente escolar.

Sendo assim, esse trabalho tem como objetivo geral compreender a influência de uma gestão democrática no reconhecimento e valorização do trabalho do professor na escola pública. Como objetivos específicos busca-se (a) investigar estudos sobre a gestão democrática no contexto escolar e (b) analisar as maneiras que a equipe diretiva estabelece para que os professores, funcionários e pais sintam a importância da sua participação no crescimento da escola e de seus filhos.

Gestão democrática e transparente

Ao pensar em melhorar a qualidade da educação, não podemos apenas analisar a parte pedagógica, curricular e estrutural. Precisamos avaliar alternativas que construam laços de solidariedade, respeito e momentos de encontro de formação e conhecimento do que é uma escola, como ela é estruturada para a comunidade escolar, envolvendo seus atores. Ou seja, que toda a comunidade escolar se sinta amada e acarinhada ao chegar à escola. Mas, para isso, é necessário que gestores escolares façam um trabalho focando estes pontos com toda a comunidade escolar.

Estas reflexões aumentam na medida em que questiono minha própria atuação, como coordenadora de uma escola particular. Neste período, um dos maiores desafios encontrados foi a dificuldade de aprendizagem dos alunos e a atuação dos professores, que divergiam do planejamento da escola. Sabendo das responsabilidades da gestão escolar, precisamos nos preocupar com a cultura organizacional e o enfrentamento de desacordos pessoais existentes no ambiente escolar. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 323):

Constituem, pois, desafios à competência de diretores, coordenadores pedagógicos e professores: saber gerir é, frequentemente, conciliar interesses pessoais e coletivos, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana; preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir; estabelecer formas participativas e a eficiência nos procedimentos administrativos.

Uma das particularidades que ocasionam as contradições dentro da escola é o não conhecimento por parte de todos os profissionais da educação sobre as leis e normativas que envolvem o funcionamento escolar. A escola, para ter uma gestão democrática, a cada início de ano, na primeira reunião pedagógica, seria importante que a direção aplicasse um questionário semiestruturado com questões de história de vida para todo o corpo docente e os demais funcionários. Assim, facilitaria um conhecimento maior entre toda a comunidade escolar e o crescimento e o desenvolvimento da aprendizagem se faria mais prazeroso. Até porque, uma direção de escola precisa conhecer individualmente cada membro da comunidade escolar. Para Gutierrez e Catani (2013, p. 80),

[...] as características individuais também são importantes para uma gestão participativa e transparente bem-sucedida. É comum ouvir queixas, entre diretores de escolas, referentes à necessidade de ter que trabalhar com um grupo heterogêneo e em cuja formação ele não pode interferir.

A gestão democrática em uma escola tem um sentido amplo, necessitando que na construção do projeto político-pedagógico conste um diálogo com a comunidade escolar mais a comunidade externa para que haja um maior crescimento na educação. Lück (2011, p. 81) ressalta que:

[...] a gestão na escola, corresponde a dar vez e voz e envolver na construção e implementação do seu projeto político-pedagógico a comunidade escolar como um todo: professores, funcionários, alunos, pais e até mesmo a comunidade externa da escola, mediante uma estratégia aberta de diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação.

É importante, também, que tanto a parte administrativa, como a financeira e a pedagógica fiquem descentralizadas. Com isto, cada membro escolar vai se sentir parte desta comunidade. Segundo Bruno (2018, p. 40), “[...] ao mesmo tempo, é necessária uma participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, na exata medida em que suas responsabilidades aumentam com a descentralização

operacional”. Cada membro da escola precisa acreditar no seu potencial para que haja o crescimento e desenvolvimento coletivo. Um dos maiores desafios é atingir os objetivos almejados pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) e organizar o planejamento diário, de forma participativa. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 315), o “[...] sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos”. Com isso, é preciso investigar as oportunidades de melhorias neste ambiente, revendo processos e planejamentos com o intuito de harmonizar as relações sociais e alcançar os objetivos da escola, assim como, participar de grupo de pesquisa sobre a formação continuada de professores, com leituras feitas que levem a refletir mais sobre o ser professor, como está o nosso preparo profissional e nos faça pensar a respeito da estrutura escolar.

A valorização do professor na escola pública poderá ser influenciada e reconhecida com uma gestão educacional democrática. Portanto, a partir deste estudo, procurar-se-á definir o sentido de gestão. O que se observa é uma direção responsável por tomar todas as decisões, não existindo muitas vezes a coordenação pedagógica e muito menos reuniões pedagógicas, quando na realidade, a escola precisa ter uma gestão que articule recursos a alcançar o que ela pretende mediante ações construídas em conjunto com a comunidade escolar. Conforme Lück (2011, p. 15),

[...] em vista disso, o necessário reforço que se dá à gestão visa, em última instância, a melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser.

Dentro deste contexto, parte-se para uma gestão educacional, em que o educador necessita trazer a sua prática unida ao conhecimento adquirido juntamente com o conhecimento das políticas públicas. O gestor, secretaria de educação, precisa sair da sua área de conforto e proporcionar formação a todas as escolas que a mesma abrange, bem como verificar em determinado tempo como está o andamento do conhecimento que foi desenvolvido. Segundo Lück (2011, p. 19),

[...] como se verifica comumente, os profissionais que atuam no âmbito dos sistemas de ensino são aqueles que menos têm se preocupado em refletir sobre questões relacionadas à consistência de suas ações com aquelas que pretendem sejam adotadas nas escolas, assim como têm deixado de considerar o impacto que suas ações exercem sobre elas.

Para Gutierrez e Catani (2013, p. 86) “[...] a escola pública acaba lidando com o Brasil real, o Brasil da miséria, da pobreza em todos os sentidos, de uma forma muito mais direta e urgente que a universidade ou a empresa”. Seguindo a ideia dos autores é bem verdade, algumas crianças ao chegarem na escola pública mesmo com a mais tenra idade, elas vêm carente de afeto, de alimentação, com sede de aprender e muitas vezes são recebidas pelo educador que não tem a perspicácia e a sensibilidade deste olhar.

A gestão democrática hoje é de suma importância para nossas escolas, pois observa-se a falta de um trabalho construído em conjunto com toda a comunidade escolar, inclusive como forma de mostrar o trabalho feito pela escola e prestar contas à sociedade, na forma de transparência escolar. Cada ator participante precisa sentir-se valorizado e fazer parte de todo o contexto existente. Aprendemos com as diferenças quando deixamos tempo para que as mesmas consigam se adaptar. Gutierrez e Catani (2013, p. 80) são bem claros quando declaram que: “[...] a incorporação bem sucedida de pessoas em qualquer organização depende de um período de adaptação, durante o qual o novo elemento conhece e adota padrões típicos de comportamento”.

Metodologia

Este estudo possui uma abordagem metodológica com uma pesquisa qualitativa, sendo adotado um questionário semiestruturado, como instrumento de coleta de dados, contendo três questões apresentadas abertas aos participantes da pesquisa.

Na sequência, apresentam-se as questões que foram entregues aos professores que fazem parte da direção e coordenação pedagógica de uma escola pública da cidade de Santa Maria, RS:

1. Que atitudes uma gestão democrática pode tomar no sentido de reconhecer e valorizar os professores da escola?
2. Como avaliam o sucesso ou não das propostas democráticas de reconhecimento e valorização do professor?
3. Como percebem o envolvimento dos professores na escola e na aprendizagem dos alunos?

O estudo ocorreu no segundo semestre de 2022. Os resultados foram analisados através de descrição interpretada das respostas, visando adequar o vocabulário e contribuir para a área da educação, podendo servir como sugestão de mudanças de algumas práticas para a formação continuada de gestores escolares. Também caracteriza-se como a pesquisa participativa na busca de melhorias na comunidade escolar, mas sem intenção de que tudo esteja solucionado. Campos (1984, p. 66), nos remete a ideia “[...] de que a pesquisa participante reserva inúmeras possibilidades para o estudo da escola, sempre que não seja entendida como solução mágica, definitiva ou conclusiva”.

Após a devolução dos questionários pelos gestores, foi realizada a análise com destaque para os aspectos principais de cada resposta. A seguir, serão apresentadas as reflexões possíveis neste momento a partir desse material.

Análises e discussões

No decorrer da coleta de dados, conversamos com a direção da escola na possibilidade de conseguir brinquedos de recreação (piscina de bolinhas, escorregador, etc.) para as crianças da Educação Infantil se divertirem no último dia de aula daquela semana. Logo, a direção conseguiu piscina de bolinhas, dois cavalinhos e escorregador. Os pequenos amaram, brincaram felizes toda manhã, ao saírem entreguei a lembrancinha que fiz para cada um.

Análise: O relato dessa situação demonstra como pode ocorrer a valorização das iniciativas dos professores na escola. Com simples atitudes se pode encontrar formas de valorização profissional no ambiente escolar e demonstrar respeito e consideração aos saberes docentes. O respeito às ideias trazidas pelos professores, o diálogo e a parceria que se constrói em

torno de uma atividade recreativa, por exemplo, são mecanismos importantes para consolidar uma gestão democrática e participativa na escola. Após a devolução dos questionários foi realizada a análise de cada resposta, com destaque para os aspectos principais que poderiam contribuir para enriquecer as reflexões sobre o tema e os objetivos propostos anteriormente nesse trabalho.

Ao responder a primeira pergunta, que tem como palavra-chave “atitudes” no sentido de reconhecer e valorizar o professor, o **gestor A** ressaltava as reuniões pedagógicas onde as decisões são tomadas no grande grupo, o diálogo de forma participativa, as comemorações que homenageiam cada profissional e as datas festivas que são publicadas no *Facebook* da escola bem como as práticas inovadoras e criativas dos professores e também o dia do planejamento que é quinzenal, por Lei teria que acontecer semanal.

O **gestor B**, fala de um clima amigável, um relacionamento flexível e aberto a críticas e sugestões. Organiza as reuniões pedagógicas para que os professores se sintam acolhidos e respeitados, podendo respeitar suas opiniões e angústias, além de trocar experiências e compartilhar conhecimento. Sempre que possível atende aos pedidos e ouve as angústias dos professores, tentando auxiliá-los a resolver os conflitos ou promover uma reunião para que sejam encontradas formas de buscar o melhor caminho para a questão. Proporciona momentos entre os professores. Este gestor vê uma gestão mediadora no relacionamento professor-aluno-comunidade, principalmente quando surgem conflitos. O trabalho do professor deve ser acima de tudo considerado primordial e as atitudes e metodologias precisam ser compreendidas em seu contexto. Os materiais necessários ao trabalho devem estar sempre à disposição, as salas de aula limpas, iluminadas e em boas condições de trabalho.

O **gestor C** menciona as reuniões pedagógicas semanais onde são ouvidos os anseios e planejam as atividades no coletivo. A escola tenta, dentro de suas possibilidades estruturais, dar um suporte pedagógico com os materiais e equipamentos necessários para o trabalho docente, sala e espaço educativo em condições.

O **gestor D** vê uma gestão democrática na escola quando valoriza os professores, melhora as condições de trabalho, incentiva os professores a faze-

rem cursos de formação, atualização, valoriza os projetos e trabalhos desenvolvidos em sala de aula, respeita-os como ser humano e como profissional, une os turnos em atividades do mesmo turno, bem como os dois turnos da escola.

Nas respostas a essa primeira pergunta, percebemos que, apesar de cada gestor ter o seu próprio olhar, eles compartilham das mesmas ideias no sentido de reconhecer e valorizar os professores por meio de atitudes ou ações de divulgação dos trabalhos das práticas criativas. Os gestores procuram disponibilizar recursos para os trabalhos dos professores em sala de aula. Outra forma de valorizar o trabalho do professor seria melhorar o ambiente da sala de aula, paredes pintadas, ar condicionado em condições de funcionamento.

Além dessas ações os gestores investem na formação de professores, por meio de cursos, pois acreditam que a formação continuada é extremamente importante para promover mudanças na escola. Lück (2011, p. 100), enfatiza muito bem essa questão ao dizer que,

[...] o que ocorre na realidade é uma dialética de forças contraditórias e conflitantes, mesmo porque os níveis de consciência dos que atuam nas organizações educacionais são extremamente diversos, cada um compreendendo de uma forma o valor e o significado das ideias e processos sociais, em torno da realização da educação.

Com isso, quer dizer que mesmo com as ações de valorização como estas, existem conflitos, problemas de interpretação que algumas vezes dificultam uma gestão democrática.

Nas respostas relativas à segunda pergunta sobre como os gestores avaliam o sucesso ou não das propostas de reconhecimento e valorização do professor o **gestor A**, fala que através do próprio envolvimento do professor reconhecido e dos outros do grupo a fim de cada vez se empenharem mais. Isso se evidencia na própria fala dos professores, como a da professora do segundo, que certo dia disse que procura sempre fazer um pouquinho mais, pois sempre que precisa a escola está a disposição e reconhece o seu trabalho. Observamos nas propostas lançadas nas reuniões e como o grupo encara e se envolve opinando e participando.

O **gestor B** responde que observa conforme o bom andamento das atividades, o rendimento dos alunos no convívio com os professores, nas conversas com alunos, durante as reuniões com os pais, etc.

O **gestor C** informa que observa nas reuniões pedagógicas e nos diálogos diários com os professores onde através de suas falas nos remetem a atender seus anseios, não dependem da gestão financeira ou das políticas públicas colocadas na escola. Também é necessário avaliar e encontrar caminhos que satisfaçam a demanda.

O **gestor D** menciona que seria no dia a dia em conversas, reuniões com o grupo ou individualmente procurando saber como o professor está, se consegue desenvolver seu projeto, suas ideias.

Observando no relato do **gestor B**, quando o mesmo se refere ao bom andamento, rendimento dos alunos e conversas com os alunos, e as resposta dos demais gestores, destaco o que Paulo Freire (2014, p. 45) defende: o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Isso significa que uma gestão democrática necessita estar atenta às demandas do grupo e sensível aos desejos, gestos e sentimentos que envolvem um trabalho coletivo em uma escola. Afinal, são pessoas de diferentes características, faixas geracionais e culturas diversas envolvidas em um mesmo espaço, em prol de um mesmo objetivo que é a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos.

Com relação à terceira pergunta que questionava o envolvimento dos professores na escola e na aprendizagem dos alunos, o **gestor A** informou que é através do planejamento dos professores, suas propostas/práticas construídas em sala de aula e o próprio resultado dos alunos.

O **gestor B** respondeu que é no dia a dia da escola, nas atividades de sala de aula, nas conversas com os alunos, no rendimento dos mesmos, nas propostas extraclasse, nos projetos bem como na participação em eventos, durante as reuniões pedagógicas, etc.

O **gestor C** informou que isso é percebido pelas falas, no encontro diário, nas exposições dos trabalhos, nos resultados das aprendizagens, no envolvimento dos trabalhos quando solicitados.

O **gestor D** no envolvimento dos professores na escola percebemos quando eles se comprometem com as atividades propostas, participando dos eventos, dando opiniões quanto ao andamento da escola.

Sendo assim, os gestores percebem o envolvimento dos professores e a aprendizagem dos alunos quando há um bom relacionamento entre aluno e professor e quando os alunos estão obtendo sucesso na avaliação, além de observarem também os aspectos citados anteriormente. Sacristán (1995, p. 66) ressalta que “[...] o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”.

Quando nos referimos à importância de conhecer a cultura social da escola, vem à mente o que Lück (2009, p. 124), ressalta ao dizer que:
[...] o empenho em conhecer a cultura organizacional da escola representa o esforço no sentido de compreender a sua personalidade, que explica as intenções reais por trás das ações e reações. Sem esse conhecimento se torna impossível promover mudanças na escola e alinhar sua cultura com propostas educacionais mais amplas. Não levar em consideração a cultura escolar, a sua personalidade, resulta em provocar resistências e desconsiderar a possibilidade de canalizar positivamente as energias nela presentes.

Com isso, queremos ressaltar a importância da cultura local, onde cada escola está inserida para um bom andamento de uma gestão escolar democrática.

Conclusão

A partir do estudo bibliográfico realizado, das análises dos fatos observados e das respostas dos questionários foi possível reconhecer que a gestão na escola em que foi realizada a pesquisa de campo, contempla a concepção de gestão democrática no que diz respeito ao reconhecimento e a valorização do professor na escola pública. No entanto, temos que ter em mente, que a qualidade de aprendizagem dos alunos em uma escola, não é apenas decorrente da questão pedagógica, curricular ou estrutural.

São todos esses aspectos reunidos, procurando sempre chegar a um ponto em comum e, que este traga a melhor aprendizagem ao educando. Também é necessário trazer a comunidade que se instala ao redor da escola, as famílias dos alunos e demonstrar tudo o que é trabalhado com os mesmos, bem como, os investimentos na infraestrutura e o que está acontecendo de melhorias para os educandos.

É na construção do PPP, que aparece a realidade da comunidade escolar e é onde os gestores em conjunto com os professores terão que refletir as maneiras e como articular os conflitos que vierem acontecer. Sabemos que o ser humano não consegue viver só. Assim, a escola é composta desde a sua parte gestora por seres humanos, cada um com suas especificidades, então, ela jamais poderá manter-se somente com a comunidade escolar. Hoje, todo o educador necessita aprender a enfrentar novos desafios, pois não convivemos mais com uma sociedade tradicional, precisamos ir à busca de novos artifícios para poder estimular o aluno e para que não percamos o mesmo para a violência.

Devido ao momento educacional que estamos passando, podemos pensar que é difícil conseguir uma gestão democrática, por esta ser uma tarefa árdua, muitas vezes, acumuladas de várias horas de dedicação direta e contínua, mas, uma gestão democrática necessita de muita sensibilidade e muita articulação. Isto só acontecerá se criar formas democráticas, que busquem a integração com a comunidade, os gestores da escola, gestores da secretaria e da rede pública, e que seja considerado todos os aspectos por eles apresentados.

Referências

BRUNO, L. E. N. B.. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação:** desafios contemporâneos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 15-45.

CAMPOS, M. M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.49, p. 63-66, maio 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/530.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 75-94.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes e fazeres necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, H. G. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SACRÍSTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63- 92.

XII - A atual política curricular do ensino médio e o empobrecimento da formação geral de seus/as estudantes

Elisete M. Tomazetti (UFSM)

Katiuscia da Costa Espinosa (UFSM)

Introdução

O Ensino Médio brasileiro, no ano de 2016, foi alvo de uma Medida Provisória, que alterou significativamente sua estrutura curricular sob a justificativa de que era necessário torná-lo mais flexível e mais atrativo aos jovens estudantes e, assim, funcionar como um dispositivo para diminuir a evasão escolar. Esta justificativa, no entanto, não era nova; já havia sido enunciada em anos anteriores para sustentar outras políticas curriculares desta etapa de ensino. Sabemos que no Brasil a identidade do ensino médio sempre foi uma questão em aberto e objeto de estudos e proposições, tanto por parte da comunidade acadêmica quanto por agentes da política nacional ao longo das últimas décadas no Brasil. No ano de 2017 uma alteração da LDB 9394/1996 selou uma reforma destrutiva e empobrecedora da educação, que foi criticada de modo radical por especialistas e estudiosos. Foi e é considerada uma tragédia para as jovens gerações.

Neste texto temos como objetivo apresentar uma breve problematização acerca de tal empobrecimento no que tange à dimensão humanística do currículo, em especial a formação filosófica, a partir de alguns argumentos da filósofa Hannah Arendt. O Referencial Curricular Gaúcho, 2021, documento que organiza e dá os princípios e diretrizes para essa etapa da escola básica, será nosso foco de análise para destacar a diminuição e/ou ausência da disciplina Filosofia em seu currículo.

Formações em Disputa no Discurso da Política Curricular do Ensino Médio

“Toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar [...]” (LOPES, 2004)

O currículo é um campo de disputas. Estas disputas dizem respeito a uma seleção cultural, que define quais conhecimentos adentrarão a escola e se transformarão em conhecimentos escolares – disciplinas –, que por sua vez constituirão quadros de compreensão e de atuação no mundo para as gerações jovens. Nesse sentido, podemos dizer que a identidade, os objetivos e as finalidades formativas do ensino médio estiveram historicamente no epicentro dessas disputas, sempre respaldadas por um diagnóstico sustentado em dados de evasão, de repetência e de falta de sentido atribuído à escola pelos/as jovens estudantes. Disso resultou a responsabilização do percurso formativo único e do excesso de disciplinas no currículo médio vigente como os grandes vilões que precisariam ser combatidos. Assim, com o argumento de resolver tais problemas, o governo federal, de forma autoritária, impôs a reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016, rapidamente discutida no Congresso Nacional e aprovada nos termos da Lei 13.415/2017. No entanto, antes detalharmos a referida lei nos reportaremos, rapidamente, às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 2012, DCNEM/2012, as quais indicaram, por sua vez, que o objetivo do ensino médio deveria ser o de oferecer formação integral e comum a todos/as estudantes. O currículo foi organizado por áreas de conhecimento, compostas por disciplinas explicitamente definidas e apresentadas em seus objetivos. Tais DCNEM/2012 definiram

ensino médio como a última etapa da Educação Básica, cujo objetivo central deveria ser o oferecimento de uma formação básica, comum e integral. Para que esta formação pudesse ocorrer, sua Matriz Curricular foi organizada em 12 disciplinas obrigatórias, epistemologicamente consolidadas, e legitimadas na tradição escolar brasileira. Deveriam, no entanto, estar alinhadas aos processos de Contextualização e de Interdisciplinaridade, considerados orientadores do currículo, e articuladas pelos eixos: ciência, trabalho, cultura e tecnologia. Destes, o *trabalho* deveria ser tomado como um princípio educativo e a *pesquisa* como um princípio pedagógico. Deste modo, o ensino médio passaria a oferecer uma formação integral aos/as estudantes, que finalizariam sua escolarização de modo significativo.

Com o diagnóstico de que os/as jovens alunos/as tinham dificuldade de dar sentido ao ensino médio, as reformulações propostas pelas DCNEM/2012 anunciavam a necessidade de reverter as altas taxas de abandono e de repetência e proporcionar uma formação (integral) atenta ao mundo do trabalho, à entrada no ensino superior e às condições para o exercício de uma vida cidadã – três categorias em disputa nesta etapa. Em 2016 novamente foram enunciados os mesmos argumentos, porém para a efetivação de uma outra reforma do ensino médio, que resultou na alteração de nossa lei maior da educação nacional.

Esta rápida descrição oferece condições para que se compreenda que os processos de implementação de políticas curriculares são sempre atrelados às diretrizes políticas assumidas pelos governos em determinado momento histórico. Isso significa dizer que as disputas no âmbito das políticas de currículo ocorrem em diferentes níveis que “não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111). Assim, é possível afirmar que tais políticas são produções que vão além das instâncias governamentais, o que, segundo Alice Casimiro Lopes, não “significa [...] desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (2004, p.112). Desse modo, são “processos de negociação complexos”, situados em diferentes contextos que se interconectam e que, segundo Ste-

phen Ball (2003), constituem o que ele denomina de um ciclo contínuo de políticas. Os contextos evidenciados pelo autor são: contexto de influência, contexto de produção dos documentos e contexto da prática. O primeiro contexto é resultante do movimento dos grupos de interesse que tem o objetivo de fazer valer na produção de seu texto os princípios e sentidos que conferem à educação escolar, de modo a “influenciar a definição das finalidades sociais da educação”. (MAINARDES, 2006, p. 5).

Nesse sentido, embora o discurso do currículo do ensino médio, em vigência desde 2012, tenha destacado a necessidade de reversão de seus históricos problemas, o debate por novas configurações permaneceu vigente. O movimento dos atores no jogo da política nacional trouxe para a cena grupos políticos e empresariais interessados na educação para projetar seus interesses políticos e, também, mercadológicos. Nos referimos ao ano de 2016, ano do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que se apresentou como um cenário capaz de trazer à cena um novo projeto curricular, que de modo autoritário, por Medida Provisória, determinou a reforma do ensino médio, sem debates e sem disputas democráticas, com a justificativa de que finalmente os históricos problemas do Ensino Médio seriam resolvidos. O que daí se seguiu foi uma reforma que produziu um currículo empobrecido.

Entre os vários pontos problemáticos da reforma, destacamos a cisão do currículo em uma parte geral e comum a todos/as e outra diversificada por itinerários formativos, bem como a flexibilização da oferta das disciplinas escolares. O documento da reforma tornou obrigatório o *ensino* de apenas duas disciplinas - Português e Matemática. O *estudo* de Língua Inglesa teve espaço garantido e uma nova expressão foi criada para dar conta de disciplinas escolares, que, conseqüentemente, tiveram seu status escolar alterado. Trata-se da expressão *estudos e práticas* que passou a nomear a Filosofia, Sociologia, Educação Física e a Arte. Essas proposições incidiram sobre a última versão da BNCC/EM (2018), que destoou do que havia sido elaborado e discutido nas versões anteriores e apresentou os conhecimentos disciplinares diluídos na perspectiva das áreas de conhecimento. Desse modo, o currículo reformado, em nossa concepção, tornou inoperante a concepção de *educação integral* presente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e reforçado nas DCNEM/2012.

Algumas Notas Sobre o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio

Pelo modo como a Educação Pública é gestada, os Estados brasileiros tiveram a incumbência de implementar a reforma do ensino médio, bem como de elaborar seus referenciais curriculares com base na BNCC²⁵. É nesse contexto que no RS foi construído o Referencial Curricular Gaúcho do EM, em 2021, e a Nova Matriz Curricular foi publicada no Diário Oficial do Estado, pela Portaria nº 350 em 30 de dezembro de 2021. Consideramos que o Sistema Estadual de Ensino teve certa autonomia e margem de liberdade para operar de forma crítica, a fim de minimizar os problemas que a proposta nacional apresentava, amplamente apontados pela literatura educacional e pelos/as professores/as da Rede Estadual de Ensino²⁶, que desde 2016 alertavam para os riscos da implementação da reforma. E em nossa compreensão, a nova Matriz Curricular do Ensino Médio gaúcho é resultante de uma política curricular que se distanciou do objetivo de oferecer uma formação integral, que é indicada desde 1996, em nossa LDB²⁷ (TOMAZETTI; RIBAS; BUGS, 2022). Nessa nova Matriz se sobressaiu a lógica neoliberal de educação, haja vista que disciplinas foram retiradas e outras criadas no intuito de atender a uma relação entre sociedade e educação alicerçada na dimensão profissionalizante e de utilidade. *Projeto de Vida e Mundo do Trabalho* tornaram-se componentes curriculares obrigatórios e disciplinas tradicionais na formação escolar perderam espaço, como é o caso de Filosofia, Socio-

25 Em relação à disciplina Filosofia, “a maioria dos estados reservou apenas 1 hora/aula semanal [...] em cada série do ensino médio. A exceção são os estados do Maranhão, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo, além do Distrito Federal que dispunham uma carga horária maior. É fato que o novo ensino médio representa uma digressão histórica para a Filosofia no país”.(Texto Página ANPOF)

26 O RCG, a partir de um edital que selecionou professores de diferentes disciplinas e escolas do RS para a sua produção.

27 Logo após a homologação do Referencial Gaúcho e a divulgação da Nova Matriz Curricular do Ensino Médio Gaúcho o Grupo FILJEM/CNPq/UFSM pela autoria de Elisete M. Tomazetti, Jéssica Erd Ribas e Jonathan Dalla Vechia Bugs foi produzido um texto de repúdio, com o intuito de manifestar a insatisfação com a diminuição da carga horária da disciplina Filosofia e a formalização dos itinerários formativos, que foi publicado no Jornal Zero Hora, em janeiro de 2022.

logia, Educação Física, Língua Espanhola, Literatura e Arte. Entre estas disciplinas, lembramos que Filosofia e Sociologia são disciplinas que os/as estudantes têm acesso apenas quando chegam nessa etapa da escolarização e, ainda mais, em nossa história educacional sofreram os impactos de políticas governamentais: algumas vezes disciplinas opcionais, outras vezes completamente ausentes do currículo. No caso da Filosofia, sua obrigatoriedade foi definida pela Lei 11.684, de junho de 2008, e menos de 10 anos depois voltava a uma condição de descartável desnecessária. Por força das lutas políticas nos Estados, mas aqui nos referindo ao Rio Grande do Sul no âmbito do Conselho Estadual de Educação, a nova Matriz manteve a disciplina, mas reduziu o acesso dos/as jovens estudantes apenas a um ano. Filosofia no 1º e Sociologia no 2º, ambas com apenas 50 minutos de aula semanal. Conforme pesquisa do professor Christian Lindberg Lopes do Nascimento, essa situação ocorreu na maioria dos Estados brasileiros; eles reservaram apenas 1 hora/aula semanal para a disciplina Filosofia em cada série do ensino médio. No entanto, alguns Estados como Maranhão, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo, além do Distrito Federal, afirmaram uma carga horária maior. É fato que o novo ensino médio representa uma digressão histórica para a Filosofia no país. Segundo o professor Christian L. do Nascimento, a falta de regularidade da Filosofia no currículo escolar chegaria ao fim com a Lei que a tornou obrigatória. Tornou possível que muitos jovens brasileiros/as tivessem acesso a um conhecimento milenar e fundamental para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho, de forma crítica, autônoma e livre”. O que se viu no período entre 2008 e 2016, diz o professor Christian do Nascimento:

O que se viu, entre 2008 e 2016, foi a expansão da oferta do ensino de Filosofia na educação básica em todo o país, medida que impactou em políticas públicas, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Formação de Professores (PIBID, Residência Pedagógica, mestrado profissional, etc.) e a expansão dos cursos (graduação e pós-graduação) de Filosofia pelo país, além de mobilizar milhares de pessoas nos mais diferentes contextos. (NASCIMENTO, 2023. Site ANPOF)

Formação Geral Básica e Formação Filosófica Eclipsadas no Novo Ensino Médio

A formação que deriva da reforma do ensino médio dá ênfase ao desenvolvimento de determinadas competências para a formação técnica e profissional dos estudantes. A escola e, em especial o ensino médio, deixa de ser responsável pela “criação de vínculos de pertencimento e de amor ao mundo” nas novas gerações, como definiu Hannah Arendt, uma vez que enfraquece o contato com os conhecimentos e artefatos que dão a ele sentido. Finalidades práticas e relevância econômica, que têm sido assumidas pela escola na atualidade, têm colocado em risco a formação educacional com um significado político e existencial. Segundo José Sérgio de Carvalho,

A escolha curricular, por exemplo, para além das razões pragmáticas que lhe possam servir de justificativa, sempre significa um esforço de gerações para preservar uma forma de pensamento – e seus conteúdos – da ruína que lhe infligir a inexorável passagem do tempo. Assim concebida, a educação constitui uma espécie de cuidado com o mundo, uma maneira pela qual os homens afirmam a grandeza de algumas de suas obras, linguagens e formas de compreensão. E, ao assim fazer, atestam a capacidade que estas têm de transcender as vidas, os povos e mesmo as culturas que as forjaram. Nesse sentido, o ensino de uma disciplina ou campo do saber – como a filosofia, a matemática ou a poesia – sempre representa uma maneira de salvar uma parte ou aspecto do mundo e seu legado de realizações históricas (2015, p. 37).

A retirada e/ou diminuição das humanidades do ensino médio vem demonstrando o descaso de nossa sociedade para com o mundo público e comum, que fortalece a dimensão social da democracia. “A experiência escolar deixa de ser concebida a partir de seu potencial formativo para passar a ser organizada a partir de sua suposta funcionalidade social” (CARVALHO, 2015, p. 30). Assim, o que o discurso das políticas educacionais recentes enuncia é que as jovens gerações não necessitam acessar os saberes da filosofia e das artes, pois estes não desenvolvem as habilidades necessárias para a produção de futuros trabalhadores empreendedores. No

entanto, cabe lembrar aqui o argumento de Martha Nussbaum (2017, p. 21): “o interesse econômico também exige que recorramos às humanidades e às artes a fim de promover um ambiente administrativo responsável e cauteloso e uma cultura de inovação criativa”.

Ensinar as humanidades seria, então, oferecer a herança; oferecer o patrimônio produzido e legado pelas gerações velhas às gerações novas. Este legado é constituído de saberes, práticas, conhecimentos e princípios, que devem ser preservados – devem manter a durabilidade do mundo. Assim, retomando as ideias de Hannah Arendt, compreendemos que cada novo indivíduo nasce biologicamente, mas que somente nasce para o mundo quando é apresentado para a herança comum, que foi sendo preservada pelas gerações anteriores, e, mais ainda, quando faz dela o seu mundo. É, pois, este mundo que dá aos indivíduos as condições para agir pela palavra e tornarem-se seres políticos. E é esse mundo que é apresentado pela escola às novas gerações e, em grande parte, nas disciplinas que tratam das humanidades e da filosofia. Por isso, pela educação escolar, as humanidades, patrimônio comum e público, devem ser preservadas e repassadas. É direito de cada nova geração a elas ter acesso; são elas que permitirão uma experiência formativa singular. O currículo escolar não pode, pois, ser produzido com o objetivo de oferecer uma formação apenas para o mundo do trabalho, da empregabilidade e da futura profissão, cuja centralidade são as dimensões técnica, utilitária e funcional. As humanidades, segundo André Chervel (1999, p.169), “definem-se por sua finalidade própria [...] desprovida de todo objetivo imediatista”.

Ao voltarmos um pouco mais no tempo recuperamos a reforma do ensino de Segundo Grau, sustentada na lei 5692/71, que permitiu a retirada de várias disciplinas de seu currículo, entre elas a Filosofia recuperamos uma fala de Marilena Chauí: “com reforma do ensino, a partir do Ato institucional número 5, em 1969 e da Lei de Segurança Nacional, houve a submissão da educação ao mercado. A educação tornou-se mercadoria” (UFPRTV, 2017).

Ao fazermos referência ao ensino da filosofia e das artes no denominado Segundo Grau, a partir da lei 5691/71, temos como objetivo reforçar o seguinte argumento: o ensino das humanidades, embora devesse ser parte fundamental do processo de democratização da escola pública, no

Brasil, foi, ao contrário desconsiderado, empobrecido e/ou excluído dos currículos escolares. Constituiu-se, então, naquele período, um acirrado campo de disputas pela legitimidade e inclusão da filosofia e da sociologia, que apenas em 2008 foram garantidas como disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio e em 2013 o ensino de Artes. No entanto, a Reforma do Ensino Médio de 2017 novamente desconsiderou estas conquistas recentes, as quais demandaram muita luta da comunidade acadêmica e escolar. A reforma do ensino médio, conforme o artigo 36 da LDB 9394, define que seu currículo será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.

O artigo 35-A, parágrafo 2º, da LDB 9394 indica que: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Tal estrutura curricular, repetimos, empobrece a formação dos/as estudantes no ensino médio, uma vez que não lhes é facultado o acesso, de forma igualitária, durante os três anos, a todas as disciplinas, que ao longo das últimas décadas vem compondo essa etapa de ensino.

As disciplinas escolares, que dizem respeito às Humanidades, como Filosofia, por exemplo, deveriam ter presença garantida no currículo, pois, como nos diz Martha Nussbaum (2017, p.15), o seu ensino possibilita o desenvolvimento do raciocínio crítico, das ideias ousadas, da compreensão empática das diferentes experiências humanas e da complexidade do mundo em que vivemos. Também possibilita às novas gerações “o contato longo e paciente com os grandes textos e grandes obras de arte, com a pluralidade de línguas e culturas, com o pensamento complexo e o diálogo aprofundado” (UMBELINO, 2018, p. 196).

À Guisa de Conclusão

Mesmo que a implementação da reforma do Ensino Médio tenha se iniciado em 2022, a comunidade acadêmica e escolar, em grande medida, vem lutando pela sua revogação ou, no mínimo, pela “reforma da refor-

ma”. Intenta-se restituir à última etapa da educação básica uma formação geral mais alargada e consistente, que não seja capturada pelos itinerários formativos, os quais tem se apresentado com muitas formulações banais e inconsequentes. Estamos, pois, nesse momento, na expectativa de que as críticas advindas de academia e da comunidade escolar possam fazer eco no ministério da educação e assim indicar outras rotas, que deem centralidade à formação geral das novas gerações.

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983. Autêntica Editora, 2013.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, nº 2, p. 99-116, dez., 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.com. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: DF. Brasil, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192>. Acesso em: 05. abril.2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. SANCIONADA **Lei da Reforma no Ensino Médio**. Senado. [S.l.], 17 fev. 2017.

BRASIL.2016. Senado federal. Secretaria legislativa do senado federal. **Medida Provisória nº 746** de 2016. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, J. **Educação: uma herança sem testamento**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CHERVEL, A.; COMPERÈ, M.M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

FERRETI, C. J.; SILVA. M.R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. **Desafios do Ensino**. Entrevista com Nádia Ribeiro e Sarah Bonfim. ANPOF, 2023. Disponível em <https://anpof.org.br/comunicacoes/entrevistas/desafios-do-ensino--entrevista-com-christian-lindberg>

LOPES, Alice Casemiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? I: **Revista Brasileira de Educação**, Maio /Jun /Jul /Ago, 2004. N. 26.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das Humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

RIO GRANDE DO SUL, Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 340, de 21 de março de 2018.** Define as Diretrizes Curriculares para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/21370/resolucao-n%c2%ba-0340-2018>>. Acesso em: 16.mai.2020.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio.** Porto Alegre: SEDUC/RS. 2021. Disponível em:<<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucho-em.pdf>>. Acesso em: 20.03.2023.

TOMAZETTI, E. M.; RIBAS, J. E.; BUGS, J. Formação Empobrecida. **Jornal Zero Hora.** Rio Grande do Sul, p.10 - 10, 2022.

UFPRTV. (2017). Aula inaugural Prof-Filo com Marilena Chauí. Youtube, 10 abr. 2017 (1h 52min 5s). Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=Aq7oyrvo1E>> Acesso em: 13 jan. 2019.

UMBELINO, L. **O fim das Humanidades:** ensino e aprendizagem em época de crise. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.48 n.167, p.192-202, jan./mar., 2018.

XIII - El egreso de la escuela secundaria desde la perspectiva de los funcionarios políticos del nivel.

Virginia Kummer (UNER)

Esteban Castaño (UNER)

Introducción

Para comprender el sentido de algunos enunciados que se repiten en las entrevistas a funcionarios del nivel, vale en la introducción al trabajo, brindar algunos números del contexto, que si bien corresponden a un año por demás *atípico*, puesto que se trata de números del Anuario Estadístico 2021²⁸, correspondiente al año inmediatamente posterior a la pandemia, las cifras son elocuentes por sí mismas y ponen de manifiesto una situa-

28 El Anuario Estadístico es una fuente de información educativa de carácter censal que surge a partir del Relevamiento Anual (RA) y está a cargo de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del Ministerio de Educación de la Nación.

Se implementa desde el año 1996 y junto con el Sistema Integral de Información Digital Educativa (SINIDE), son las principales fuentes de información educativa de Argentina. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-publico-el-anuario-estadistico-educativo-2020>,

ción que si bien la pandemia agravó, proviene de tiempo atrás²⁹. Según el Anuario Estadístico 2021, hay en la provincia de Entre Ríos un total de 544 escuelas secundarias (sólo 4 de ellas tienen sólo Ciclo Básico). De ellas, 402 corresponden al sector de gestión estatal y 142 a la gestión privada. En tal sentido, las escuelas estatales constituyen el 65% del total de escuelas secundarias de la provincia. En ese año, el Anuario consignaba para todo el nivel un total de 129.883 (el 75% correspondiente a escuelas públicas de gestión estatal).

En el inicio del ciclo (actual 7º) el total de estudiantes era de 27.084 disminuyendo esa cifra a 14.072 en el último año correspondiente a la escuela secundaria común. La abultada cifra de abandono interanual³⁰ es un indicador preocupante, puesto que, tal como señala el Sistema de Indicadores Educativos: *“completa el conjunto de las tasas de transición que se utilizan en el análisis de una cohorte educativa, describiendo entre todos, la posible trayectoria escolar de un alumno dentro del sistema educativo entre dos años lectivos consecutivos”* (p. 70).

En cuanto a la cifra de repitientes, alcanzó en ese año a 14.359 estudiantes, concentrándose el mayor número (75%) en los primeros tres años de escuela secundaria, sobre todo en el 8º año, en el cual, los repitientes sumaban 4164 estudiantes. Según la misma fuente oficial, el 94 % se concentraba en las escuelas secundarias de gestión estatal (13.638 estudiantes). Aun cuando las cifras de repitencia son sensiblemente menores en la escuela privada, vienen en aumento y es un problema que preocupa, según lo manifestó la funcionaria entrevistada.

29 Con respecto a la tendencia señalada, se puede consultar el siguiente artículo, reseña de la investigación desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER durante los años 2013-2015: Andretich, G. V., Kummer, V. M., Correa, B., Brignardello, D., Osella, J., & Bonfantino, I. (2017). Trayectorias escolares en la escuela media. Macro y microanálisis situacional de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos. Ciencia, Docencia Y Tecnología Suplemento, 7(7). <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/397>

30 El Sistema Nacional de Indicadores Educativos define al abandono interanual como: el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitiente o reinscripto. Muestra, en términos relativos, el volumen de alumnos que abandona el sistema educativo durante el año lectivo y no vuelve a matricularse al año lectivo siguiente, sumado a los alumnos que abandonan el sistema educativo entre dicho año lectivo y el siguiente (p.70).

En un contexto signado por la segmentación educativa y laboral, la desigualdad de oportunidades, la precariedad e inestabilidad laboral características del contexto actual, la transición de la escuela a los estudios superiores y/ o al trabajo, preocupa a los jóvenes, a sus familias y a la sociedad en su conjunto. La finalización de la escuela secundaria, en el contexto mencionado, presenta sin duda, uno de los desafíos más importantes en términos de la política educativa actual.

En el tema que nos ocupa, las expectativas a futuro de jóvenes próximos al egreso de la escuela secundaria, se conforman en un entramado de factores y motivos –socio- económicos, familiares, culturales, geográficos y otros.

A estos factores, debemos sumar los efectos de la pandemia COVID 19. Las consecuencias de la misma han impactado –y continúan haciéndolo- en todas las dimensiones de la vida social, no siendo la educación en su conjunto, la excepción. Los cambios han sido tan profundos que ninguna agenda de investigación puede y podrá en el futuro desconocer. Aunque su impacto *parece* desdibujarse con el tiempo, algunas de las decisiones adoptadas en materia educativa –que implicaron fundamentalmente el cierre de los establecimientos educativos y el dictado de clases a través de plataformas digitales- afectaron el derecho a la educación (Ruiz, 2020) poniendo en evidencia las brechas –de infraestructura, de conectividad, etc- que aumentan la desigualdad educativa y desdibujan las funciones del sistema educativo, que son muchas más que la de transmitir conocimientos.

De modo que un hilo conductor atraviesa el discurso de los entrevistados. Pensar el egreso es pensar en políticas de acompañamiento para la permanencia. La implementación de distintos programas –nacionales y provinciales- parece ser la política post-pandemia más significativa para el acompañamiento y permanencia de los jóvenes en el nivel pero también para el re-ingreso de quienes abandonan el ciclo.

Si como señala Mainardes (2015), el campo de la *política educativa* “permite el establecimiento de inter-relaciones con la Sociología, Ciencia Política, Ciencias Sociales, Economía” (p.26), tal afirmación encuentra su pleno sentido en el problema que nos ocupa. Hablar de transición de la escuela secundaria a los estudios superiores o al trabajo en el contexto actual, implica la consideración de trayectorias disímiles. De qué modo la

normativa y los funcionarios del nivel atienden esta situación tratan los puntos que continúan.

1. Pensar el egreso: pensar la *permanencia* en las aulas

En la perspectiva de los funcionarios provinciales, pensar el egreso, supone pensar la *permanencia* de los estudiantes en el nivel y garantizar al mismo tiempo, el dominio de los conocimientos que deben adquirirse. Desde los últimos años, el “cuello de botella” de la escuela secundaria lo constituye el sostenimiento de la matrícula. Respecto de esto, una de las funcionarias entrevistadas manifiesta que *“una de las debilidades nuestras (del nivel) es el sostenimiento de la matrícula o de los estudiantes para que logren el egreso”*

Según se pudo observar en cada una de las entrevistas realizadas, la situación por la que transcurre la escuela secundaria en Entre Ríos podría calificarse como un panorama *“difícil”* o complejo, en la que intervienen *“distintos factores que van influyendo”* (Directora de Secundaria), lo cual hace que la comprensión de los problemas no pueda reducirse a un solo factor en particular. Entre otras cuestiones, porque las características que tiene la escuela secundaria entrerriana, y particularmente el nivel secundario, es que está atravesada por una diversidad de contextos escolares. Según lo expresa la funcionaria, *“tenemos un abanico de escuelas secundarias públicas, tenemos de islas, con zonas inhóspitas directamente; tenemos de zona rural muy desfavorable y después tenemos semiurbanas y las urbanas”*. Incluso, agrega, que en lo que respecta particularmente al departamento Paraná, se puede decir que, *“hay mucha variedad en todo, en contexto, en categorías de escuelas, en cantidad de matrícula, de docentes, la dinámica”*.

La Directora de Educación Privada de la provincia acuerda con este panorama. Refiere

“una situación de crisis”. Al igual que su par de Secundaria, sostiene que *“el secundario está muy difícil (el subrayado es nuestro) en estos momentos, los vemos a los chicos desmotivados, algunos, que no tienen mucho acompañamiento de la familia, lo vemos. Lo que nosotros notamos, que no les interesa la escuela. Hemos tenido mucha repitencia, te estoy hablando en las privadas. No se presentaban directamente a rendir”*.

La pandemia y el consecuente aislamiento obligatorio se identifica como uno de los motivos fundamentales de esta situación, que dejó en evidencia efectos tales como la falta de motivación, la pérdida de determinados hábitos, la escasa comunicación y relación con sus pares y profesores.

De este modo, las complejidades y desigualdades que se observan en cada contexto escolar, inciden en las trayectorias de los estudiantes, en las cuales juegan un papel importante los tipos y tradiciones educativas que poseen sus respectivas familias, la ubicación geográfica, las distancias y las posibilidades de acceso a las escuelas, entre otros factores.

Se trata de las trayectorias *reales*, definidas por Terigi (2007, 2010) como las que muestran los *avatares* que atraviesan los jóvenes que transitan la escuela secundaria, distantes a lo estipulado normativamente. Jóvenes que abandonan, que re-ingresan, que repiten, que además transitan el paso de un nivel a otro –desde la escuela primaria– y la transición a los estudios superiores o al mundo del trabajo –cuando logran finalizar la misma³¹–, en contraposición a las trayectorias teóricas.

Tal como sostuvimos en una investigación anterior (Andretich, et al, 2017), el abordaje analítico y metodológico de la categoría trayectorias escolares desarrollado por Terigi constituye una referencia básica para indagar los temas de deserción, sobreedad y repitencia en la escuela media. El concepto, además, refiere a un problema que excede lo estrictamente educativo y requiere una mirada multidimensional.

2. La convivencia de programas como uno de los lineamientos de la política para el nivel

El programa *Acontecer*³², ocupa en el discurso de las entrevistadas un lugar central. Según palabras de la Directora de Educación Secundaria, “*apunta justamente a la transformación de la escuela secundaria*”.

31 Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar que implica ingresar a tiempo, transitar grado a grado según previene el sistema y todos aprender lo establecido de antemano para ese universo escolar (Terigi, 2007, 2010).

32 Aprobado por Resolución N° 0440 el Consejo General de Educación (CGE). Con implementación gradual desde el año 2022, comprende a las escuelas secundarias orien-

Dicha transformación, refiere tanto a la reorganización de los formatos escolares, el tipo de agrupamiento, tiempos, espacios áulicos e institucionales, con el objetivo de fortalecer y fomentar el acompañamiento de las trayectorias escolares. Según lo expresa en la entrevista la Directora de Educación Secundaria, esta política institucional se debe a que *“una de las debilidades de la secundaria nuestra, es el sostenimiento de la matrícula o del estudiante para que logre el egreso; era una de las grandes debilidades y a lo que apuntamos continuamente”*.

Según lo explica, *Acontecer* es un programa que viene a rediseñar algunas propuestas curriculares que presentaban *“una falencia o una debilidad en cuanto a la puesta en marcha o a tener en cuenta en los diseños curriculares en el momento de realizar las prácticas, porque era algo que se veía”*.

Entre los cambios introducidos por el Programa, se destaca el agrupamiento de docentes para el trabajo interdisciplinario³³. En la misma sin-tonía se manifiesta, también, la autoridad de Educación Privada, para ella, *“Acontecer” es un programa en el que se trabaja con distintas áreas para llevar adelante un proyecto, por ejemplo, de medio ambiente, para que los chicos cuiden el medio ambiente; y así hay distintos proyectos*. Sostiene, además, que el programa *Acontecer*, que atraviesa tanto a la educación secundaria estatal, la educación privada y también la educación técnico-profesional en la provincia, tiene como objetivo cambiar las prácticas en el aula, donde *“el profesor de educación física puede (por ejemplo) trabajar con el de biología, el de lengua; es decir, que sea interdisciplinario”*.

Consultado sobre este programa, el Director de Educación Técnico Profesional expresa que *“somos parte de Acontecer, pero por la especificidad tanto adultos (se refiere a Escuelas de Jóvenes y Adultos) como nosotros, vamos por otro carril. Pero siempre dentro de ese paraguas (marco), digamos”*.

tadas de Entre Ríos, estatales, privadas y sociales y cooperativas. Como se ve, no están comprendidas en el Programa las escuelas secundarias de orientación técnico-profesional.

33 Dice al respecto la autoridad de Educación Secundaria: *“logramos que se agrupen los docentes y que trabajen en interdisciplinariedad. La verdad que nos dio muy buen resultado, fue bien recibido en las escuelas y este año pedimos, por medio de la resolución que acompaña, que sean más las propuestas”*. Entre los proyectos interdisciplinarios que se destacan a nivel provincial, muchos se relacionan con la Educación Sexual Integral (ESI), la Educación Ambiental, las cuales constituyen ejes transversales de la escuela secundaria provincial.

Estas estrategias de acompañamiento de las trayectorias escolares, también se ven reforzadas con la implementación de los *Proyectos de Mejora Institucionales (PMI³⁴)*, destinados a estudiantes con espacios de aprobación pendientes –las denominadas materias *previas*–, o quienes habían quedado con uno o dos espacios pendientes de aprobación y consecuentemente no obtenían el título que acredita la finalización del nivel.

Finalmente, funcionó hasta el año 2022 el programa *Egresar*³⁵, para quienes habían egresado desde el año 2017 al 2021, que hoy reemplaza el denominado programa *A Estudiar*, con inicio de implementación en junio de 2023.

3. El efecto pandemia: la necesidad de *flexibilizar*

Algunos tramos de las entrevistas mantenidas permiten afirmar que los problemas pre-existentes desde tiempo atrás en la escuela secundaria se agudizaron: el aumento de las cifras de desgranamiento y de repitencia, constituyen indicadores que condensan otros problemas: de comunicación entre los mismos estudiantes, sobre todo en los primeros cursos, problemas de lectura y escritura: “*Porque llegan a un primer año y no saben leer y*

34 Según en un documento de la DINIECE, del año 2014, “El PMI está destinado a todas las escuelas secundarias de gestión estatal del país (y algunas privadas). En la Resolución CFE N° 88/09 se estableció que su implementación se haría de manera escalonada en dos años sucesivos. En la primera etapa, tendrían prioridad las escuelas con mayor cantidad de repitentes, salidos sin pase y poblaciones más vulnerables. En la segunda etapa, se completaría el universo definido de instituciones del nivel. Una vez establecidas las escuelas, éstas debían elaborar sus Planes que tendrían que ser aprobados por las autoridades jurisdiccionales. Finalmente, las provincias informarían formalmente a la Dirección de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) la nómina de instituciones educativas para poder dar inicio al proceso de transferencia de recursos” Es importante señalar que la responsabilidad del diseño de los PMI recae principalmente en los equipos directivos de los establecimientos escolares. Pero, también, se trata de una responsabilidad compartida ya que las autoridades educativas de cada provincia deben aprobarlos (en página 21 del documento).

35 El Programa Egresar plantea acciones en el orden de garantizar el egreso efectivo de las y los jóvenes de hasta 25 años de edad que terminaron de cursar el nivel secundario entre 2016 y 2020 pero no han titulado por tener espacios curriculares pendientes de aprobación. En la provincia de Entre Ríos, casi dos mil estudiantes han cursado bajo esta modalidad, desde el mes de septiembre del año 2021 y durante el año 2022.

escribir”. En este caso, también un Programa (“A Leer”) intenta fortalecer ambos aprendizajes desde el nivel primario.

Entre los problemas emergentes del período post-pandemia, las funcionarias mencionan la resistencia de los y las estudiantes –y también del colectivo docente– a volver a la presencialidad planificada, el desconocimiento de sus compañeros/as producto del proceso de aislamiento preventivo y la virtualidad, la falta consecuente de interacción y/o relación con sus pares y profesores, los problema de atención y/o concentración, etc. Según observa la Directora de Secundaria, en la vuelta a la presencialidad controlada en las escuelas, los y las estudiantes *“no se comunicaban, salían al recreo y se mantenían todo el tiempo dispersos”*.

Así pues, en el contexto de post-pandemia, la tarea de las instituciones escolares se enfoca ahora en volver a motivar a los y las estudiantes, interpelarlos/as desde estrategias flexibles y proyectos interdisciplinarios. En palabras de la Directora de Educación Privada, *“lo que nosotros queremos es que el chico ingrese al secundario, que permanezca y que egrese, porque es obligatorio. Nosotros no queremos que el chico esté aburrido en la escuela y que diga no me interesa la escuela. Que el alumno diga voy a ir a la escuela porque está este proyecto, estoy interesado, y que se movilice el docente para poder conquistar ese alumno que esté dentro de la escuela”*.

La flexibilidad, aludida en diferentes oportunidades por las entrevistadas, tiene vinculación directa con *los espacios pendientes de aprobación* (2020-2021) que con la vuelta a la implementación de la antigua normativa, generaban un inconveniente para el pase de estudiantes de un año a otro.

A ello se suman condiciones de contexto que se resumen en una sola frase de la Directora del nivel secundario: *“Porque en las escuelas nosotros también nos encontramos con... nos encontramos con de todo; es verdad, hay chicos que han dejado de ir y a lo mejor nadie se ha comunicado con ellos en algunas escuelas (,,,) Y tenemos otras escuelas que han ido los Rectores, han ido el asesor pedagógico a visitarlos, a buscarlos, hasta les han comprado zapatillas capaz para que no dejen de ir”*

En las escuelas de orientación técnico profesional, el funcionario consultado señala que luego de la pandemia, se han observado algunas situaciones valoradas como positivas, entre las cuales destaca

fundamentalmente la permanencia de los y las estudiantes en dicha orientación. Dice al respecto: *“Lo que ha pasado después de la pandemia es un caso bastante importante. (...) Nosotros teníamos un cuello de botella en el 2do. y 3er. año del ciclo básico, que es donde se produce la mayor repitencia, a veces abandono y a veces el pase. Luego de la pandemia eso no empezó a ocurrir. Y hemos aumentado enormemente la matrícula de las EETP (Escuelas de Educación Técnico Profesional)”*

Consultado sobre las posibles razones de que muchos estudiantes permanezcan en las escuelas, su director indica: *“no es por la base, no es porque ingresan más. Sino que la escuela técnica siempre se caracterizó por ser una pirámide, truncada un poquito arriba (impidiendo a muchos estudiantes las posibilidades de permanencia y egreso). Lo que está pasando es esto, se está abriendo la pirámide y hemos tenido que hacer una cantidad de desdoblamientos en el ciclo superior, que para nosotros empieza en 4to año, 5to, 6to y 7mo año”³⁶.*

Durante el transcurso del año 2023, Consejo General de Educación –CGE- de la provincia de Entre Ríos puso en marcha el Sistema de Alertas Tempranas (SAT), una herramienta para anticipar el abandono escolar y *cuidar* las trayectorias de los estudiantes secundarios, que pretende potenciar las acciones del programa Acontecer. En la provincia se está trabajando con ochenta escuelas, sesenta públicas y veinte de gestión privada.

A modo de conclusión: pensar las transiciones, pensar en el futuro de los egresados

Una de las preguntas clave realizadas a los funcionarios de cada modalidad de gestión y orientación, fue sobre las características y requerimientos del mercado laboral actual, es decir, para qué contexto de inserción (se) está preparando y formando a los futuros egresados de la escuela secundaria.

36 Elocuente por sí misma, esta afirmación, marca una diferencia con respecto a las escuelas secundarias públicas y privadas y es de esperar que el trabajo de campo permita una corroboración de la misma.

En general, las respuestas mencionan la implementación de nuevas orientaciones, novedosas con respecto a algunas más tradicionales (particularmente aquellas vinculadas a programación y una de reciente creación denominada robótica). Señala el interés de los jóvenes: “(...) *veíamos que era algo que es importante que los chicos manejen y que era una posibilidad también de lo que se viene en realidad, de lo que se está vivenciando*”.

Además de lo anterior, el trabajo articulado a través de proyectos con las dos universidades con sede en la provincia, (una nacional y otra provincial) en los que participan, de forma voluntaria (no obligatoria) docentes de los últimos años del nivel medio.

Consultada sobre este aspecto referido a la transición hacia el mundo del trabajo y/o la continuidad de los estudios, la Directora de Educación Privada, sostuvo que los proyectos de futuro demandan un acompañamiento de la familia y de la escuela por igual. La funcionaria señala las dificultades y complejidades por el que atraviesan los y las estudiantes en el paso de la secundaria hacia la vida adulta. Sostiene en este sentido que: “*A mí me parece que les cuesta ese paso de ser una persona adulta, porque ahora va a ser una persona adulta y responsable y va a elegir su futuro; es decir, ¿qué futuro elijo?, porque a veces te dicen, ¿qué vas a seguir?, “y, medicina, abogacía” y después no sigue ni medicina ni abogacía, entonces pierde uno o dos años; y a veces muchos están indecisos por elegir una carrera, me parece; por eso es tan importante el rol de la escuela y de la familia*”.

A diferencia de las definiciones esgrimidas por las autoridades de Educación Secundaria y Educación Privada, para quienes el tema del egreso, depende, fundamentalmente de las distintas estrategias institucionales y pedagógicas (implementación del programa Acontecer, rediseño curricular, trabajo por proyectos con abordajes interdisciplinarios, etc.), definidas desde la política edu-

cativa provincial y orientadas básicamente a la permanencia (el subrayado es nuestro) de los y las estudiantes; en el ámbito de la educación técnica se observa una situación diferente, tal vez un panorama más claro respecto de las políticas dirigidas al egreso y la preparación para el mundo del trabajo y/o la continuidad de los estudios.

En relación con este tema, el Director de Educación Técnico Profesional de la provincia, destaca la potencialidad que tiene la ley de Educación Técnica Profesional. Esta norma prevé el funcionamiento institucional del CONETYP (Consejo Nacional de Trabajo y Producción). que, en voz de la autoridad provincial, *“convoca permanentemente a todos los sectores, del trabajo, la producción, las cámaras, los gremios, todo el mundo, todo lo que nosotros trabajamos en nuestras escuelas. El CONETYP se encarga de ver las necesidades de formación que hay en el país y de distintas regiones y de ahí se estudian los perfiles profesionales qué hacen falta. Y también son los encargados de escribir esos perfiles con INET”*. Según expresa la mencionada autoridad, el perfil que define el CONETYP y el INET, constituye en la actualidad *“la carta de presentación de una persona que egresa de la escuela técnica”*³⁷.

Esta formación para el egreso y la inserción futura que se observa con claridad en el ámbito de las escuelas técnicas, se ve enriquecida por las distintas experiencias que realizan los y las estudiantes en los espacios de Prácticas Profesionalizantes, dirigidas a vincular la formación con las demandas y requerimientos de diferentes empresas y sectores locales. Asimismo, es importante destacar también, la posibilidad que tienen los y las estudiantes de especializarse en una o más profesiones (como gasistas, soldadores, electricistas, albañilería, gastronomía, textil, etc) a partir de los diferentes trayectos y propuesta que brindan los Centros de Formación Profesional (FP), que dependen de la Dirección de Educación Técnico provincial.

37 En este marco, agrega, *“nosotros formamos un técnico de nivel medio, que es prácticamente único en Latinoamérica y en el mundo (...) Muchos creen que un técnico que se recibe en la escuela técnica es una persona que tiene un determinado oficio. No. Es más bien un técnico medio que tiene un rango de incumbencias profesionales, pero que en ningún caso es un operario”*

Es de esperar que el trabajo de campo en las escuelas y con los y las estudiantes permita ver el modo en que las políticas educativas del nivel, aquí descriptas, adquieren su plena significación.

Referencias bibliográficas

Andretich, G., Kummer V., Correa B., Brignardello D., Osella J., Bonfantino I. (2017). Trayectorias escolares en la escuela media. Macro y microanálisis situacional de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos. Ciencia, Docencia y Tecnología. Vol.7, Nº 7 (2017).

Kummer V. (2020). La escuela privada en Entre Ríos: análisis de los motivos de las familias en la elección de escuela secundaria. Itinerarios Educativos, num.13, 32-50.

Mainardes, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En Tello, César G. Los objetos de estudios de la política educativa / César G. Tello. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. Libro digital, EPUB

Ruiz G. R. (2020). Marcas de la pandemia. El derecho a la educación afectado. En: *Revista Internacional de Educación para la justicia social*. 9 (3e), 45-49. Recuperado de https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_003

Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares”. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa. Disponible en: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf.

Terigi, F (2007): “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el III foro latinoamericano de educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, mayo de 2007. En <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>

Documentos oficiales

- Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación. La implementación de los planes de mejora institucional. aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Serie Informes de Investigación / N° 9 / agosto de 2014.
- Argentina. Ministerio de Educación. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Anuario Estadístico Educativo 2020. Buenos Aires: Ministerio de Educación 2021.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (s/f) *Sistema Nacional de Indicadores Educativos*.
- Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. Dirección de Educación Secundaria. Programa Acontecer. Hacia la reconfiguración de la escuela secundaria entrerriana. Resolución N° 0440-23/02/2022

Entrevistas

- Directora de Educación de Gestión Privada. Consejo General de Educación, provincia de Entre Ríos. Comunicación personal realizada el día 24/05/2023
- Directora de Educación Secundaria. Consejo General de Educación, provincia de Entre Ríos. Comunicación personal realizada el día 29/05/2023
- Director de Educación Técnico Profesional. Consejo General de Educación, provincia de Entre Ríos. Comunicación personal realizada el día 29/05/2023

XIV - Derecho a la educación en Argentina: discursos, actores y políticas educativas

Estela M. Miranda (UNC)

Nora Z. Lanfrie (UNC)

Yanina D. Maturo (UNC)

M. Cecilia Bocchio (UNC)

Carolina Yelichich (UNC)

Presentación

Esta ponencia recoge el trabajo que viene realizando el Grupo de Investigación en Estudios de Políticas Educativas (GiEPE) radicado en el CIFYH de la UNC sobre el análisis de los procesos de (multi)regulación de las políticas (Barroso, 2006), desde el nivel inicial hasta el nivel superior de enseñanza³⁸. Los aportes de J. Barroso para el análisis del proceso regulación de las políticas educativas y del “ciclo de la política” (Policy Cycle Approach) del sociólogo inglés Stephen S. Ball operan desde hace más de dos décadas como marco referencial teórico y metodológico que nos per-

38 Para este trabajo, presentaremos los resultados referidos al nivel de la escuela secundaria y superior universitario.

mite desarrollar un análisis donde se recupera el papel no sólo del Estado y del gobierno sino también de diferentes actores e instituciones educativas en investigaciones que desarrollamos, principalmente, en Córdoba, Argentina, aunque también en España y Portugal (Miranda y Lanfri, 2017).

Como afirma Barroso (2006), el propio concepto de regulación fue variando desde una concepción más centrada en el papel exclusivo del Estado en la producción de normas a una perspectiva centrada en el reconocimiento de la participación de otros actores sociales en estos procesos. Esta opción conceptual posibilita considerar los cambios ocurridos en el Estado en las últimas décadas e ingresar en los análisis otras influencias y regulaciones. Nuevos instrumentos de regulación social parecen haberse generado como resultado de “la dificultad del Estado en actuar por la vía de la imposición y de la obligatoriedad” (Afonso & Costa, en Barroso & Afonso, 2011, p. 155). En esta misma línea analítica Ball (2004) señala que el Estado no disminuye su actividad, sino que actúa de modo diferente, como negociante estratégico implicado en la promoción de la competencia.

Por tanto, en el reconocimiento de la influencia que en las últimas tres décadas han adquirido actores como los organismos internacionales o las fundaciones filantrópicas que se articulan en las agendas de las políticas educativas, nuestros estudios proponen una línea de tiempo de larga duración que incluye desde las reformas neoliberales que los países de la región sufrieron en los noventa y modificaron sustantivamente el modo en que el Estado ejerce la coordinación y el control sobre el sistema educativo, las instituciones educativas y el trabajo de los docentes, hasta el proceso de redefinición de las funciones y roles que el Estado que asumirá en una perspectiva de garantía de derechos durante la primera década del siglo XXI.

Aquí presentamos los últimos resultados de investigación obtenidos en el marco del proyecto actual “Estado, mercado y política educativa. Efectos de la regulación posburocrática en la gestión institucional y en el trabajo de los profesores, en el nivel medio y superior universitario”³⁹, sobre los efectos de las políticas educativas en distintos niveles del sistema educativo nacional.

39 Proyecto radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y financiado por SECyT-UNC. Directora: Mgter. Nora Lanfri, Codirectora: Dra. Yanina Maturo.

El trabajo se organiza en tres apartados. Primeramente, compartimos algunas conceptualizaciones de los referentes teóricos principales de la investigación que sirven de fundamento para una lectura situada de los análisis realizados; a continuación, se presentan y actualizan los principales hallazgos alcanzados y por último, a modo de cierre, se abordan algunos debates pendientes.

Estado, políticas y reformas

A partir del nuevo milenio y luego de un período marcado fuertemente por la orientación neoliberal de las reformas, se da inicio en Argentina a un cambio de paradigma que queda reflejado en el giro discursivo que asumen las políticas públicas; en el marco de lo que García Delgado y Gradín (2017) definen como el “surgimiento de un nuevo paradigma de revalorización del Estado (activo, presente), de los derechos sociales, de la política y del accionar estatal” (p. 19). Paradigma que, a través de la redefinición de las funciones del Estado y de la redirección de las políticas públicas, intentó superar los efectos de la globalización unipolar y sus asimetrías de poder bajo un discurso que privilegió el reconocimiento de los derechos humanos y la justicia social. (García Delgado, 2015; Dussel, 2012; Senén González, 2008).

Partimos entonces de considerar que las políticas educativas de los gobiernos que se sucedieron desde el inicio de la presente centuria se nutren de una concepción de justicia social que aboga por el reconocimiento de las desigualdades sociales y la redistribución de recursos como dimensiones estructurantes de un conjunto de políticas educativas y sociales promovidas para paliar los efectos de décadas de neoliberalismo salvaje (Maturo, Bocchio, Miranda, 2020; Bocchio y Miranda, 2018). Desde este punto de vista, asistimos a importantes cambios en los marcos regulatorios del sistema educativo. Por un lado, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006 estableció una escolaridad obligatoria de 13 años en todo el país, a partir de los 4 años y hasta los 17 años, integrando la obligatoriedad a través de contemplar tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria). Mientras que la Ley de Educación Técnico Profesional (ETP) N° 26058/2005 reguló también el servicio educativo de la educación técnico-profesional en sus diferentes ni-

veles (medio y superior no universitario), modalidades (formal y no formal) y la formación profesional. En tanto que en el nivel superior, si bien la Ley de Educación Superior N° 24521 sancionada en 1995 sigue en vigencia, se promovieron reformas parciales entre las que se destaca el reconocimiento de la responsabilidad principal e indelegable del Estado sobre la educación superior y la gratuidad de la educación de grado, en línea con lo establecido por la LEN, mediante la sanción de la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de la educación superior (modificatoria de la LES) N° 27204/15, considerada un avance sustantivo hacia la instalación de un modelo de universidad democrático, inclusivo e igualitario.

Recuperando los aportes de Nancy Fraser (2010), en relación a las dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación de la justicia social, también consideramos que estas acciones se vinculan a la promoción de un proceso educativo inclusivo, donde el Estado reconoce y define a la educación como derecho social y asume el rol de garante (Feldfeber y Gluz, 2011). Las políticas educativas diseñadas no sólo significan la aceptación del otro a ser incluido, sino también el reconocimiento de los factores socio-culturales que propician las desigualdades escolares y que deben ser atendidos por las políticas educativas (Zeichner, 2010). Las leyes sancionadas constituyen un claro reposicionamiento del Estado como diseñador y ejecutor de las políticas educativas. Desde el pensamiento de Fraser (2010) esto puede ser leído como un acto de reconocimiento legal donde el Estado da cuenta de sus alcances jurídicos estableciendo el lugar y los tiempos, los temas y las reglas del juego.

Es importante señalar que el enfoque sociopolítico del ciclo de las políticas adoptado nos orienta hacia la reconstrucción de la trayectoria de las políticas en estudio y nos permite reconocer los efectos y resultados (en términos de justicia social, igualdad y libertad individual, entre otros) que las mismas producen al interior de las instituciones educativas y las acciones que las mismas instituciones y actores escolares llevan a cabo para producir respuestas en torno a los sentidos y orientaciones que adquieren las políticas producidas por los gobiernos y sus respectivos instrumentos de regulación (Ball, 1993).

Asimismo, Ball dialoga con Fraser al considerar los efectos/resultados de las políticas educativas en términos de justicia social y nos invita a pensar en la puesta en acto de la política en las escuelas como espacio de luchas de

poder (Bowe et al., 1992). Es decir, pensar la escuela como un espacio donde los grupos sociales y las políticas educativas accionan y también reaccionan ante políticas de reconocimiento de derechos, de redistribución de riquezas y de promoción de la participación en la vida social y política.

Por otra parte, los aportes de Barroso (2005, 2006) nos permiten dar cuenta de los procesos de recomposición del papel del Estado y de la alteración de sus modos de intervención en el desarrollo de las políticas educativas. Para el autor los mecanismos de regulación de la política en tanto forma de actuar del Estado en la prestación del servicio público no configuran reglas estables e inalterables, sino que muy por el contrario son redefinidas por los actores sociales en el contexto de la acción (Barroso, 2005, 2006), reconociendo al actor desde su capacidad estratégica para la redefinición de las normas. Barroso (2005), siguiendo a Friedberg (1995) y su trabajo sobre la regulación de los sistemas sociales, destaca que la regulación operada por la estructura formal del sistema educativo nunca es total, sino que depende del comportamiento humano.

La idea de regulación aplicada así al estudio del sistema educativo permite no sólo la descripción de la producción de reglas que orientan el funcionamiento del sistema educativo sino también el proceso de acomodación de la acción de los actores en función de esas mismas reglas. Es posible entonces distinguir tres dimensiones en el proceso de regulación, diferenciadas pero interdependientes. La primera, entendida como regulación institucional, normativa y de control, refiere a las condiciones en que se producen y aplican las reglas que orientan las acciones de los actores. La segunda dimensión denominada situacional, activa y autónoma, implica las formas en que esos actores se apropian de las reglas y las transforman, dando lugar a un proceso activo de producción de reglas de juego. Por último, la tercera dimensión identificada como regulación conjunta, implica la interacción entre regulación de control y regulación autónoma (Barroso, 2006).

Las acciones del Estado en materia de garantizar el derecho a la educación

A) Para el nivel secundario y en el marco de las acciones de implementación de la LEN, los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de

Educación (CFE) desde entonces colocaron el foco de atención en la necesidad de transformar las propuestas de enseñanza y las condiciones materiales de la escuela secundaria para responder a los requerimientos de la escolarización de un alumnado que históricamente engrosó las estadísticas nacionales sobre abandono escolar. Se comenzó a diseñar un conjunto de estrategias cuyo objetivo declarado era disminuir gradualmente la repitencia, la sobreedad y la deserción escolar, procurando que los jóvenes realicen trayectorias escolares continuas y completas.

En este contexto, la provincia de Córdoba lanza el “Programa sobre el Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria” (NRA), aprobado por Resolución Ministerial N° 188/18, una prueba piloto en 76 escuelas de la provincia. El mismo tiene como ejes estructurantes: el diseño de trayectorias escolares asistidas por medio de tutorías para resolver la condición de alumno libre por inasistencias o promociones de año con tercera materia previa; el reingreso al ciclo lectivo organizado en dos etapas; el período de ambientación para ingresantes; la evaluación en proceso con nuevas condiciones de recuperación y acreditación de los espacios curriculares. Mientras que, para el caso particular de la modalidad de la escuela técnica, propone una Unidad Técnico Pedagógica (UTP) que viene a poner en cuestión la estructura gradual y estática propia del nivel y modalidad (Maturo, Bocchio y Miranda, 2020).

Si bien el NRA reorganizó las condiciones de vida/escolarización, el ingreso, permanencia y egreso del nivel secundario de los sectores populares continúa siendo una deuda pendiente. El NRA no especifica concretamente formas de trabajo ni tampoco ofrece soluciones efectivas referidas a cuestiones organizativas y administrativas. Por ejemplo, no especifica con cuantas materias se repite de año, por lo cual muchos de los directivos escolares asumen que no se pueden reprobar más de 3 materias (manteniendo lo establecido por la normativa provincial desde 2010) (Bocchio, 2019). Por otra parte, las condiciones de trabajo docente limitan las posibilidades concretas para el trabajo colaborativo e interdisciplinar que propone la normativa. En suma, entendemos que este es un problema de justicia so-

cial cuya resolución no admite políticas educativas que al llegar al territorio escolar sean vaciadas de la posibilidad de responder a las demandas genuinas de las condiciones de escolarización del alumnado, de las condiciones materiales de las escuelas y de las condiciones de trabajo de los docentes.

B) En relación a la formación docente continua, a partir de la sanción de la LEN, asistimos a un crecimiento inédito de propuestas de capacitación desde los ámbitos público y privado, caracterizado por la heterogeneidad de propósitos, formatos, alcance y calidad. Se jerarquizó a la formación docente, estableciendo la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda la carrera” (Ley de Educación Nacional N°26.206/06, art. 67) como derecho de los docentes y obligación del Estado. En el marco de la nueva ley se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) con el objeto de articular políticas, lineamientos curriculares, planes, programas y acciones, entre la formación inicial y la formación continua de docentes y directivos a nivel nacional. Asimismo, este instituto se estableció como el responsable de consolidar un fondo de incentivos para robustecer el sistema de formación docente, generar acciones de investigación y cooperación técnica para fortalecer la formación docente inicial y continua y aplicar regulaciones correspondientes a la evaluación y acreditación de instituciones.

El proyecto educativo neoliberal iniciado en 2015 con la llegada de la Alianza Cambiemos al gobierno, desde una perspectiva economicista y utilitaria (Feldfeber, 2020), toma a los docentes como uno de los principales puntos de ataque. Se genera una significativa supresión de políticas y acciones de formación docente en todo el territorio nacional y se diseñan nuevas políticas ajustadas al imaginario neoliberal del gobierno (Miranda, 2020).

Entre las políticas orientadas a la evaluación y a las demandas del mercado se encuentran: el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (CFE, Res. N° 285/16); el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (CFE, Res. N° 286/16); el Proyecto de Plan Maestr@; los dispositivos nacionales de evaluación “Aprender” y “Enseñar”; y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC) para evaluar a los ins-

titutos superiores de formación docente y acreditar sus carreras (Feldfeber, 2020), entre otras acciones.

Progresivamente, a partir del cambio de gobierno en diciembre de 2019 se inicia un proceso destinado a “revertir el proceso de reducción de la responsabilidad del Estado nacional en materia educativa y la delegación de responsabilidades educativas en organizaciones con fines de lucro” que caracterizó al gobierno de la Alianza Cambiemos (Miranda, 2020). Para ello, el nuevo gobierno se planteó aumentar la inversión en educación digital, infraestructura, equipamiento, ciencia y tecnología, entre otras. No obstante, se identifica el sostenimiento de una fuerte orientación de la formación continua en temáticas asociadas al liderazgo educativo, gestión de las emociones, coaching e inteligencia emocional. Puntualmente en relación a la formación continua para directores escolares, se busca que el director se transforme no solo en el gerente que vela por el eficaz funcionamiento de la organización, sino como guía emocional quien mediante el dominio de sus capacidades, oriente a toda la comunidad educativa. Se incorporan estrategias de coaching e inteligencia emocional en la formación continua de los directores, a la espera de que ellos se transformen en *coaches* de su comunidad escolar, alcancen el dominio de sí mismos para encauzar a otros en la búsqueda del éxito escolar. Resulta inquietante la progresiva y sostenida penetración de estas lógicas de pensamiento y acción asociadas a orientaciones neoliberales y mercantilistas en la formación de los directores escolares y en las propuestas de capacitación docente en general.

C) En materia de política universitaria se estudiaron especialmente las acciones orientadas a la inclusión y el acompañamiento de trayectorias, considerando que la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria ya mencionada impactó en el aumento de la demanda por el acceso a la educación superior. Si bien, como señala García de Fanelli, las posibilidades de incorporación al nivel aumentan junto con los ingresos per cápita del grupo familiar de pertenencia, no es menor el porcentaje de estudiantes provenientes de sectores de menores ingresos que logran incorporarse (García de Fanelli, 2019). Según datos del SITEAL, entre 2000-2021 la proporción de personas que asistió a la educación superior

aumentó en 10,7 %. Asimismo, se señala que el crecimiento fue mayor en estudiantes provenientes de familias con ingresos bajos (del 12,5% al 30,1%) e ingresos medios (del 28,6% al 45%). (<https://siteal.iiiep.unesco.org/pais/argentina#Efectividad>)

En el marco de políticas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación superior, se han implementado distintas modalidades de apoyo económico a través de becas para distintos propósitos (iniciar, retomar o concluir estudios) y con coberturas diversas (monetarias, de alimentación, de materiales de estudio, de conectividad, de transporte, etc.). Algunas de estas acciones se promovieron desde el Ministerio de Educación Nacional y otras, por las jurisdicciones o, directamente, por las instituciones universitarias. Según datos recientes de la SPU, en base al Informe 2021 del Programa PROGRESAR, el 48,5 % de las y los estudiantes matriculados (1.369.825 estudiantes) recibieron la beca Progresar en el año 2021, siendo la mayor tasa de cobertura desde que se creó el Programa en 2014. El 64,71% son mujeres, el 22,1 % son universitarios y un 6 % está asignado para estudiantes de carreras de enfermería, consideradas prioritarias. Además, el informe menciona que “el 67,3 % de las y los becarios de grupos priorizados son personas con hijas o hijos en familia, 13,4 % personas con discapacidad, 11,9 % pertenece a pueblos originarios, 7,2 % pertenece al colectivo trans y 0,2 % son personas refugiadas” (Ministerio de Educación, 2022, p.3). Se han relevado también experiencias de acompañamiento de trayectorias, especialmente en la modalidad tutorías, en distintas universidades, como principal estrategia para favorecer la continuidad de los estudios, especialmente durante y después de la Pandemia COVID-19.

Notas conclusivas

En Argentina entre 2003 y 2015 tuvimos años de políticas “bien intencionadas” con avances enormes en la democratización del acceso a diferentes niveles del sistema educativo. Entre 2015 y 2019 el gobierno de la Alianza Cambiemos estuvo ocupado en devastar las principales políticas sociales y educativas que tanto sirvieron para sumar a miles de estudiantes al sistema educativo (Maturo, Bocchio y Miranda, 2020).

Desde los aportes de Fraser (2010), consideramos imperioso revisar el rol del Estado con el objetivo de evaluar, cuestionar y pensar las políticas educativas que se definieron, los recursos y el financiamiento que se les asigna. Contamos con sobrada evidencia sobre los efectos que los gobiernos de derecha propician en la educación pública (Miranda, 2020). Ahora bien, los gobiernos progresistas también tienen responsabilidad histórica sobre la persistencia de injusticias sociales cuando se resuelven procesos, como la masificación de la escuela secundaria, pero sin modificar las estructuras profundas que habilitan a los estudiantes a sostenerse en la escuela y la formación de los equipos de docentes y directivos para acompañar dichos procesos.

Si hay algo que el COVID-19 ha conseguido es visibilizar exponencialmente las desigualdades estructurales que nos aquejan como sociedad, con un claro correlato en las condiciones de escolarización de miles de estudiantes pertenecientes a los sectores sociales más empobrecidos, golpeado por una historia neoliberal que los precede.

Sin dudas gran parte de la agenda de trabajo pedagógico que la pos-pandemia refrendó se orienta a conseguir que se pierda la menor cantidad de estudiantes posible y que vuelvan quienes abandonaron el sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades. El reconocimiento de las desigualdades de origen y de contexto que signan las vidas de nuestros estudiantes es evidente en las políticas, es imperioso que la redistribución de recursos garantice los derechos ganados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, S. J. (2004). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

Ball, S. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17.

Barroso, J. y Afonso, N., org. (2011). *As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Portugal: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (Ed.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*. 26 (92),725-751. 2005 Disponible en www.cedes.unicamp.br.

Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades- Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*,27 (28). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3178>

Bocchio, M. C. y Miranda, E. (2018) La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42 (2) 1-16 En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139037>

Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.

Dussel, E. (2012). Cinco Tesis sobre el populismo. En Márquez Restrepo, M., Pastrana Buelvas, E. y Hoyos Vásquez, E. (Edits.), *El eterno retorno del populismo en América Latina y el Caribe*. Colombia: Edit. Pontificia Universidad Javeriana. 159-180.

Feldfeber M. (2020) Las Políticas Docentes en Argentina a Partir del Cambio de Siglo: Del Desarrollo Profesional al Docente “Global”. *Sisyphus Journal of Education* 8 (01) pp.79-102 DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.19198>

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo». *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra- Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fraser, N. (2010). *Scales of justice. Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press

García de Fanelli, A. M. (2019). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Debate 5. SITEAL, UNESCO.

García Delgado, D. y Gradin, A. (2017) El neoliberalismo tardío. Teoría y praxis. Buenos Aires: CLACSO.

García Delgado, D. (2015). Editorial. Sociedad civil, actores y políticas públicas cambios y transformaciones en un punto de inflexión. *Revista Estado y políticas públicas*. 5, (III), 13-16. Argentina: FLACSO

Maturo, Y. D.; Bocchio, M. C. y Miranda, E.M. (2020). La educación secundaria en Argentina: obligatoriedad, inclusión y producción de nuevas/viejas desigualdades escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. En: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_2_005

Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Resumen ejecutivo del Informe Progresar 2021*. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar>

Miranda E. (2020). La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el “Davos” de la educación en Argentina (2015-2019). *Revista Espaço Pedagógico*, v. 27, n. 1, 9-29.

Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En Miranda, E. y Paciulli, N. (Eds.), *(Re) pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Miranda, E. y Lamfri, N. (2017) La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos en las políticas educativas. En Miranda, E. y Lamfri, N. (Org.) *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 19-45

Senén González, S. (2008) Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En Perazza, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique Educación.

UNESCO. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Educación Superior. Disponible en https://siteal.iiiep.unesco.org/eje/educacion_superior

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.



2. O sentido das práticas chamadas “não formais” e “extra-escolares”



I - Encontros internacionais o brasileiro entre outros hispanos: a reflexão sobre a literatura a partir de um coração andarilho

Renata Bastos da Silva (UFRJ)

Introdução

O Projeto de pesquisa, derivado do nosso Curso de Extensão, intitulado Encontros internacionais ‘O brasileiro entre os outros hispanos’: afinidades, contrastes e possíveis futuros nas suas inter-relações se propõe a oferecer ao público em geral, e em particular à comunidade escolar das escolas públicas, a democratização da discussão em torno da aproximação da cultura brasileira com a dos países hispânicos. Neste sentido, desenvolvemos atividades abertas às escolas da educação básica e aos espaços de cultura e ensino. Por isso, atualmente temos um bolsista do programa de iniciação científica do ensino médio que estuda no Colégio de Aplicação da nossa Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nesse breve trabalho vamos expor um pouco de nossas ações de pesquisa, extensão e ensino, nossos objetivos, metodologia e por fim vamos narrar uma das nossas atividades na Biblioteca Nélida Piñon e com a pró-

pria autora lá e no Instituto Cervantes do Rio de Janeiro, um dos nossos parceiros em nosso projeto.

Nossas ações de pesquisa, extensão e ensino

Um dos estudos que o pensamento social brasileiro se dedica é a relação entre o brasileiro e os hispanos, entre os pensadores que se dedicaram a esse tema está Darcy Ribeiro. O senador registrou suas ideias, sobre esse assunto, em seu livro *América Latina, a pátria grande*. Bem como, Gilberto Freyre, em seu livro *O Brasileiro entre outros hispanos*. Além é claro, dos registros nos diários de Caio Prado Júnior sobre suas, sempre que possível, viagens à Montevideu no Uruguai, entre outros lugares. Temas comuns nos aproximam aos nossos hispanos, a cultura ibérica é um deles.

Portanto, pesquisamos todos os anos sobre autores, ou temas ligados à difusão da cultura da Espanha e da América Hispânica. E orientamos nossos estudantes, pesquisadores e extensionistas a apresentarem suas pesquisas no auditório, a cada dois meses, de nosso parceiro, o Instituto Cervantes do Rio de Janeiro. Deste modo, sublinhamos a aproximação entre os brasileiros e outros hispanos do ponto de vista cultural. Assim, entendemos que contribuimos para preparar nossos discentes para atuarem nos espaços de ensino, para democratizar o acesso à cultura literária hispânica. Sendo que nosso público alvo principal são as alunas, alunos, professoras e professores da rede básica de ensino, em especial a rede pública.

A literatura

O Programa Dupla Escola, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro - SEEDUC, amplia as possibilidades educativas em diálogo com a disposição dos jovens de diversificar seus conhecimentos. Por conseguinte, da mesma forma, se subdivide em modelos que atendam a esses anseios. Um deles, o Vocacional Intercultural, iniciado em 2013, dialoga com estudantes que se identificam com a proficiência de uma língua estrangeira, assim a SEEDUC - RJ estabeleceu parcerias com governos internacionais. São unidades escolares, cada uma direcionada aos

intercâmbios português espanhol, português francês, português inglês, português turco e português mandarim.

Neste sentido, um dos pontos principais de nosso projeto é a questão da abertura da discussão sobre a proximidade histórica e cultural entre a República no Brasil e nos países hispânicos. Estas foram construídas no âmbito dos debates sobre as crises estruturais dos impérios colonizadores. Naqueles contextos, foram portadores dessas críticas às literaturas produzidas nas colônias e nas experiências de emancipação, cuja inscrição supostamente marginal em seus respectivos contextos de atuação lhes conferiram ângulos privilegiados para as figurações de outros Brasis e países hispânicos possíveis. É esse o empreendimento que encontramos na literatura, entre outros, da imortal Nélida Piñon que nos brinda com o seu livro *Filhos da América* (2017) ao revelar nessas literaturas as radicalidades presentes em seu conjunto.

Por outro lado, os Encontros internacionais ‘O brasileiro entre os outros hispanos’: afinidades, contrastes e possíveis futuros nas suas inter-relações oferecem uma profunda análise da contemporaneidade e das perspectivas para o planeta. Comprometido com a liberdade de expressão, a diversidade de ideias e a educação de qualidade, os Encontros internacionais ‘O brasileiro entre os outros hispanos’: afinidades, contrastes e possíveis futuros nas suas inter-relações visam promover atividades com e sobre figuras internacionais (como, por exemplo, os correspondentes internacionais hispanofalantes da Academia Brasileira de Letras - ABL, entre outros) e desenvolve conteúdos múltiplos com pensadores, artistas e cientistas hispanofalantes em seus campos de atuação. Bem como, traduz didaticamente esses temas para os espaços de ensino que atingem crianças e jovens, em especial em áreas às quais essas o conhecimento da cultura hispânica é precário, por diversos motivos, que serão revelados ao longo de nossa jornada de ação.

Objetivos e Metodologia

Pretendemos atualizar a discussão sobre a aproximação entre a cultura brasileira e a cultura hispânica, bem como revisitar a história da aproximação dessas culturas. - Aproximar os estudantes da educação

básica com o debate sobre a aproximação entre a cultura brasileira e a cultura hispânica, através da leitura de obras literárias, em especial, salientando a multiculturalidade prevista em nossa Constituição Federal, de 1988.

Em outra perspectiva, capacitamos os estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para as relações entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Desse modo, aprofundamos os conhecimentos conjuntos sobre as questões culturais comuns, e diferentes, envolvendo toda a comunidade escolar: discentes, docentes, técnicos administrativos, pais e responsáveis. Contribuindo para a formação continuada dos profissionais da área, como os professores de língua espanhola das redes públicas de ensino.

Nossa intenção é explorar os conteúdos das disciplinas com recursos da história, geografia, língua portuguesa, língua estrangeira, entre outras.

Definimos entre as diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de pesquisa e extensão universitária, as que tratam da Interação Dialógica, Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão e o Impacto na formação do estudante são as bases de nossa metodologia e avaliação.

A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Portanto, em nosso caso o nosso projeto irá proporcionar a aproximação da universidade com as escolas da rede pública de ensino, para popularizar o conhecimento dessa relação entre a cultura brasileira e a cultura hispânica. Em especial pretendemos contribuir para a formação continuada de discentes e docentes.

O ofício de um coração andarilho

O desafio de construção do leitor está posto para nossos literatos e educadores. Nossa saudosa amiga Nélida Piñon é literata imortal, quando viva, não se furtou de se empenhar na construção de novos leitores, bem como de demonstrar sua preocupação.

Nélida Piñon esteve conosco em diversos momentos durante a execução de nosso projeto nos espaços de educação. Num desses encontros foi na Biblioteca Popular que leva seu nome e fica localizada na num dos locais que fazem parte do complexo da Maré ela disse:

“O visionário é aquele que tem a capacidade de sonhar e não teme o sonho. E o sonho nem sempre precisa de gerar bons resultados, o importante é sonhar, é criar uma visão do mundo em que você caiba dentro e seus sonhos caibam junto.”, declarou Nélida Piñon, escritora e imortal da Academia Brasileira de Letras (ABL) (VELOSO, 2019)..

As palavras de Nélida, registradas pela jovem jornalista Flávia Veloso (2019), são sobre dois homens visionários, com um sonho em comum: empenhar-se pelo acesso democrático e republicano à leitura e ao conhecimento. Geraldo Oliveira e Severino Honorato, coordenadores da Biblioteca Nélida Piñon, reinauguraram a biblioteca, em 2019, em um novo espaço, mas ainda em Marcílio Dias, no Complexo da Maré. O evento foi realizado numa sexta-feira dia 21 de junho de 2019, quando ocorreu a apresentação de alguns projetos da Maré, moradores, crianças e, claro, com a presença da própria Nélida Piñon, cujo nome foi incorporado pela biblioteca. O nosso grupo de pesquisa Encontros Internacionais, estava presente, através de minha participação, bem como do prof Ricardo Marinho e do Professor Márcio Júnior.

Flávia Veloso (2019) ainda assinalou o que disse um dos visionários: “Foi uma luta intensa, com muitas preocupações, mas hoje a gente vê novamente esse sonho sendo realizado”, disse Geraldo Oliveira, idealizador do projeto, sobre ter superado uma etapa de grave crise financeira, que quase fez a biblioteca fechar definitivamente, naquele ano de 2019. Salientamos que o espaço é mantido com recursos próprios de Geraldo, que paga aluguel e as demais despesas (VELOSO, 2019).

A ajuda para o recomeço veio, de acordo com Veloso (2019) de uma comunicação que Geraldo recebeu quando foi convidado a participar de um programa de TV. Imaginou, num primeiro momento, que era um trote, mas logo se deu conta de que dali poderia aparecer a oportunidade de dar continuidade a seu sonho. O prêmio que recebeu no programa não foi suficiente para conseguir adquirir um imóvel para a biblioteca, como Geraldo gostaria, mas deu visibilidade ao projeto, que recebeu doações de

livros, estantes e dinheiro, através de um financiamento coletivo online (VELOSO, 2019).

Geraldo, distinguiu Veloso (2019) em sua reportagem, ainda sublinhou a importância da perseverança e de se estar correlacionado às pessoas: “Tudo é possível para quem crê. Temos que acreditar sempre nas pessoas, nos nossos projetos. Enquanto estamos trabalhando e buscando, outras pessoas nos ajudam e, no final, conseguimos conquistar aquilo que tanto almejamos. Não devemos desistir nunca dos nossos sonhos.”

O novo local de funcionamento da Biblioteca Nélida Piñon é na Travessa Luiz Gonzaga, 58 – Marcílio Dias (Complexo da Maré).

Logo após nosso intenso encontro com a autora em 2019, já como uma das atividades de nosso curso Encontros Internacionais: os brasileiros entre outros hispanos, abrimos o ano dos trabalhos, ainda online, no dia 21 de abril de 2021 com a autora Nélida Piñon. Naquele ano ela comemorou os 60 anos de seu ofício: escrever A escritora, que após 16 anos sem publicar um romance, nossa imortal, nos brinda com o novo livro *Um dia Chegarei a Sagres* (editora Record, 2020). Obra que debatemos nesse dia festivo, através da sala de Zoom que nos foi oferecida para realização do curso, pelo nosso parceiro de ação de extensão o Instituto Cervantes do Rio de Janeiro pela figura de então seu diretor Antonio Maura. Escolhemos a Nélida Piñon para abrir o curso, pois, ela mais que ninguém, representava na casa de Machado de Assis, a Academia Brasileira de Letras, a aproximação dos brasileiros com os hispanos, pois, nasceu no Rio de Janeiro, e sua família era de imigrantes da Galícia, território espanhol próximo de Portugal.

Dentro da obra de “Um dia chegarei a Sagres” temos a percepção do protagonista, chamado Mateus, como alguém tentando construir uma espécie de caminho singular, com base nos valores que lhe foram passados por aquelas que são consideradas as figuras-chaves na construção da sua visão de mundo e do seu pensamento, os quais seriam seu avô Vicente e seu professor de História Vasco. Por ser filho de uma mulher da vida, Mateus não carrega seu sobrenome, o que faz dele um jovem comum, sendo assim, ele é criado pelo avô Vicente, o qual lhe incute desde tenra idade os valores e tradições dos portugueses, bem como os aspectos da vida aventureira. Nesse contexto, pode-se perceber, através da narrativa, a importância dada

aos valores tradicionais, principalmente quando o protagonista tem que lidar com seus impulsos e a sua natureza passional, quando se vê envolvido romanticamente pela personagem intitulada “O Africano”.

Quanto à influência da personagem do professor Vasco, compreendemos que foi através das narrativas do passado glorioso de Portugal, sob a figura do infante D’ Henrique, que Mateus começa a idolatrá-lo e toma como objetivo seguir os seus passos, procurando chegar aonde o seu ídolo não conseguiu. Percebemos o amadurecimento de Mateus, no momento que ele sai do campo onde vivia para ir para a escola de Sagres, para seguir os passos de seu professor, junto com a desconstrução da sua visão pueril sobre a vida. A impressão final passada pelo romance é que ele foi narrado pelo protagonista num tom persistente busca, de alguém que ao final da vida, persegue seus sonhos até o fim, junto com um tom de narrativa da própria história.

Conclusão

Em síntese, esse trabalho pretendeu distinguir o principal instrumento cultural que nos apropriamos para tratar dos Encontros Internacionais: os brasileiros entre outros hispanos, que é a literatura. Essa modalidade artística tem como matéria-prima a palavra, usada na construção de histórias ou na expressão de emoções e ideias. Um meio de esclarecimento sobre panoramas e perspectivas ocultas a fim de explicitar a realidade de classes silenciadas, além, conseqüentemente, construir um olhar mais empático no desenvolvimento de futuros projetos de políticas públicas.

Dessa forma, as obras de Nélda Piñon revelam o bem comum que é a vida pública em períodos bons, ou de crise, por meio de uma historicidade presente no detalhamento de eventos e oferecendo uma profunda análise de temas que não esgotam sua contemporaneidade. Fica claro, portanto, que a discussão proporcionada no âmbito acadêmico dentro de uma iniciativa artística e cultural, seja de forma remota ou presencial, que gostamos mais, leva ao alcance do nosso objetivo fundamental que é tornar o conhecimento sobre a cultura literária acessível, republicano e democrático.

Referências bibliográficas:

BASTOS, Renata. Uma breve história do IPPUR. Revista Versus Acadêmica. Edição 7, p. 59- 75, dez 2020. Disponível em: https://versus.ccje.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/12/Versus_Edicao7_Final_.pdf. Acesso em 17 jan 2021

BRASIL, DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____, PNE. 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

CARVALHO, M.A.R. Temas sobre a organização dos intelectuais no Brasil. Revista Brasileira de Ciências Sociais. vol 22 no 65 São Paulo oct 2007. Disponível em >http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000300003&lang=pt > Acesso em 17 jan 2021

CONCEITOS e diretrizes da extensão. Extensão UFRJ, [s.d.]. Disponível em: <<https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/index.php/o-que-e-extensao>>. Acesso em: 11 jan. 2021

CONAE. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf

CRISTOFOLETTI, C.E, SERAFIM, P.M, Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. Educação & Realidade, Porto Alegre, v 45, n 1, p 01- 20.

FREYRE, Gilberto. O Brasileiro Entre os Outros Hispanos. Editora José Olympio, 1975. FALCÓN, Lúcia. Los hijos de los vencidos (1939-1949). 3ª ed. Barcelona – Madrid: Vindicación Feminista, 1989.

FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão Universitária. Extensão Universitária: organização e sistematização. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; organização: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX – Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

MEDEIROS, M. M. de. A extensão universitária no Brasil: um percurso histórico. Barbaquá, Dourados, v.1, n.1, p.09-16, jan./jun. 2017. Disponível em: < <https://periodicosonline.uems.br/index.php/barbaqua/article/view/1447> >. Acesso em: 8 jan. 2021

MARIÁTEGUI, J. C. La escena contemporanea, 14ª ed. Lima: Editora Amauta, 1987a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de J. C. M. v. 1).

_____. José Carlos Mariátegui: política/ organizadores da coletânea Manoel L. Belloto e Anna Maria M. Corrêa. Tradução: Manoel L. Belloto e Anna Maria M. Corrêa. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção “Grandes Cientistas Sociais”, organizada por Florestan Fernandes).

_____. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. Tradução: Salvador Obiol de Freitas e Caetano Lagrasta. Prefácio de Florestan Fernandes. São Paulo: Alfa & Omega, 1975.

PIÑON, Nélida. Um dia chegarei a Sagres. Rio de Janeiro: † Record, 2020.

_____. Filhos da América. Rio de Janeiro: Record, 2016.

_____. A Republica dos Sonhos. Rio de Janeiro: Record, 1984.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: UNB, p. 57-72, 2001. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/361963713/Nogueira-Maria-Das-Dores-Extensao-Universitaria-No-Brasil-Uma-Revisao-Conceitual> >. Acesso em 17 jan. 2021.

PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Brasiliense, 1942. RIBEIRO, Darcy. AMÉRICA LATINA: A PÁTRIA GRANDE. 3ª ed. São Paulo: Global editora, 2017.

VELOSO, Flávia. A leitura resiste: Biblioteca Nélida Piñon é reinaugurada em Marcílio Dias. Notícias da Maré, Rio de Janeiro, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://mareonline.com.br/a-leitura-resiste-biblioteca-nelida-pinon-e-reinaugurada-em-marcilio-dias/>

II - Projeto Vidas Públicas: a participação de crianças da Escola Capistrano de Abreu na criação de histórias sobre migração e refúgio

Renata Bastos da Silva (UFRJ)
Flavia Guerra Cavalcanti (UFRJ)
Carolina de Miranda Spirito (UFRJ)
Mariana T. Boschetti (UFRJ)

O projeto Vidas Públicas é uma parceria entre o Instituto de Relações Internacionais e Defesa (IRID) e o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As professoras coordenadoras do projeto são a professora Renata Bastos da Silva do IPPUR e integrante do grupo disciplinário “Literatura, Imaginários, Estética y Cultura” da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), e a professora Flavia Guerra Cavalcanti, docente do IRID (Instituto de Relações Internacionais e Defesa). O grupo conta ainda com a colaboração do Ricardo José de Azevedo Marinho Unyleya Educacional (UNYLEYA) e do professor Pedro Costa do Colégio Pedro II – campus São Cristóvão.

Como um projeto de extensão, o Vida Pública tem como proposta principal apresentar o conhecimento obtido dentro da universidade para a sociedade. Tem como objetivo tentar entender como crianças imigrantes e/ou refugiadas se inserem nas escolas de ensino público no estado do Rio de Janeiro, além de auxiliar profissionais, pais e responsáveis na integração dessas crianças em seu novo contexto de vida.

Por conta da pandemia de COVID-19, durante 2020 e 2021, o grupo ficou impossibilitado de realizar as visitas e realizou reuniões para debater os temas e textos que tratassem das temáticas do refúgio e da migração. Assim, quando as aulas presenciais da educação básica voltaram em 2022, organizamos e desenvolvemos as atividades nas escolas.

A ação desenvolvida pelo grupo, no ano de 2022, de extensão e pesquisa foi a realização de atividades com crianças da escola municipal Capistrano de Abreu – uma das escolas que formam a rede de educação municipal do Rio de Janeiro, a maior rede de educação básica da América Latina -, sobre o artigo “A doçura como virtude” de Rosely Sayão e do livro “Amores Improváveis” de Edney Silvestre.

Para tal, realizamos reuniões preparatórias com a coordenação pedagógica da escola e da direção adjunta, que resultaram na organização de um calendário de atividades, cujo objetivo era a integração de uma das crianças da turma do 5º ano do ensino Fundamental com a comunidade escolar, cuja família veio da Venezuela para o Brasil e pleiteou o status de refugiada. Uma das atividades previstas foi o incentivo à criação de uma história literária pelas próprias crianças, envolvendo temas e figuras vistas nas apresentações do texto e do livro, como a migração, as diferenças culturais, a etnia, a motivação para migrar e a hospitalidade.

Portanto, observa-se que o material e as experiências produzidas em conjunto com as crianças possibilitam discussões e reflexões construtivas para a elaboração de políticas públicas de incorporação da criança, e de sua família, na rede escolar pública de ensino. Nas visitas às escolas, ressaltamos a importância da literatura na apresentação do caldeamento de culturas que formam a brasileira, como também a latino-americana, no dia a dia escolar e nos espaços de ensino, para uma vida pública republicana e democrática. (Cultura – conceito)

De acordo com o mapeamento de dados realizado a partir de informações fornecidas pelo Censo Escolar da Educação Básica (INEP), existem 2.240 alunos de nacionalidade estrangeira com matrícula ativa em escolas na cidade do Rio de Janeiro, englobando tanto a rede pública como a privada. Destaca-se a presença de alunos advindos da Europa, América do Norte, África e América do Sul. Verificou-se a existência de alunos provenientes dos Estados Unidos (311 matrículas registradas), da França (247 registros), de Angola (175 matrículas) e da Venezuela (143 registros).

Amores improváveis na Escola Municipal Capistrano de Abreu

Após dois anos de atuação online e extensa pesquisa acerca dos centros de ensino da cidade do Rio de Janeiro, o grupo Vidas Públicas estabeleceu uma parceria com a Escola Municipal Capistrano de Abreu no primeiro semestre de 2022. A escola, que está localizada no bairro Jardim Botânico, conta com uma boa infraestrutura. O conteúdo extenso sobre a diversidade cultural e ecologia do Brasil, o profissionalismo da equipe pedagógica e o senso crítico desenvolvido nos alunos desde cedo foram grandes facilitadores para o trabalho da equipe de extensionistas. Além disso, a escola encaixava-se nos objetivos do projeto pois ela havia acolhido em uma de suas turmas de quinto ano uma aluna refugiada da Venezuela que chegou ao Brasil com sua avó e sua mãe. A partir dessa necessidade, o projeto Vidas Públicas iniciou o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas com as crianças em suas reuniões de equipe quinzenais.

A construção desse projeto com a escola foi realizado a partir da leitura do livro *Amores Improváveis* (SILVESTRE, Edney, 2021). O livro retrata a história de Emiliana Vivacqua, filha de imigrantes sardos que vai ao encontro de um lavrador e criador de porcos, Felício Theodoro, um homem casado, pai de três filhos e descendente de africanos, índios Puris e europeus. Através dessa história de amor improvável, o autor do livro irá perpassar por temas como o aumento da imigração no país, o golpe militar da Proclamação da República em 1889, o florescer de São Paulo como me-

trópole de diversidade étnica, a construção da Madeira-Mamoré na Amazônia e os primeiros sinais da liberação feminina. (SILVESTRE, 2021).

Com base nessa leitura, os alunos da UFRJ discutiram quais temáticas do livro poderiam ser apresentadas às crianças de modo que a atividade respeitasse seus limites e não se tornasse algo tedioso. Comentou-se a importância de abordar o conceito de migração como histórico e não apenas uma realidade atual que sua colega de classe vivenciou. Além disso, o grupo concordou que, dada a extensão do livro, seria mais produtivo introduzir os personagens e suas relações em vez de expor toda a trama da história, pois a complexidade do enredo não estaria de acordo com a maturidade de crianças de em média 10 anos.

Concluiu-se, portanto, que seriam utilizadas as três primeiras imagens do livro - correspondentes a uma indígena, uma escrava negra e um barco de imigrantes - para ilustrar a diversidade cultural do Brasil e também a origem dos personagens da história. A partir disso, iniciáramos o debate sobre a migração dentro do país e como a questão racial interfere no tratamento que os indivíduos recebem.

A segunda leitura realizada para o projeto foi o texto *A doçura como virtude* (SAYÃO, 2015). Por meio deste, planejou-se uma atividade cujo objetivo seria incentivar os alunos a pensarem nas diversas manifestações de “doçura” que existem, além de problematizar a carência desse afeto positivo na sociedade contemporânea.

É possível ensinar o que for preciso aos filhos com doçura. Mesmo em situações estressantes quando os filhos desobedecem, transgridem, agridem, desrespeitam, fazem manha, birra e tudo o mais que eles sabem muito bem fazer- é possível ter e manter a calma, o que possibilita que o que for preciso ser dito seja feito com suavidade e doçura. (SAYÃO, 2015)

Além disso, para tornar a atividade mais lúdica, pensou-se em relacionar o texto com a música “Fico assim sem você” (BUCHECHA, Claudinho &), pois a canção aborda delicadamente o tema do carinho e cuidado com o próximo. Finalmente, para a conclusão dos encontros com a escola e a culminação do projeto, pensou-se na realização de uma oficina de produção textual.

Tal proposta de atividade também se justifica pelo fato de que permite explicitação de estratégias de escrita e de tipos de decisões importantes. Os alunos precisam negociar com os colegas e, muitas vezes, com o próprio professor, o que dizer e o como dizer o que fará parte do texto. Do ponto de vista da investigação sobre a escrita, a produção coletiva dá visibilidade a processos que podem ajudar a entender os problemas de escrita individual, embora seja necessário reconhecer que há diferenças marcantes entre os dois tipos de produção. (FERREIRA, 2017).

O primeiro encontro realizado na escola foi a apresentação do texto *A doçura como virtude* (SAYÃO, Rosely, 2015) para as crianças. O referido artigo, publicado pela Folha de São Paulo, aborda o tema da exacerbada violência encontrada nas redes sociais e nos relacionamentos interpessoais contemporâneos.

Por meio dessa leitura, o grupo de extensionistas destacou para as crianças a importância de praticar o ato de ser doce e gentil com os outros e com a natureza. Além disso, foi realizada também, uma dinâmica com a turma em que escrevia-se o nome de cada aluno em uma folha de papel e então as folhas identificadas eram passadas por toda a sala de aula de forma que cada um escrevesse alguma mensagem doce ou um elogio na folha do colega. Ao final do encontro, todos tiveram a oportunidade de ler palavras de carinho direcionadas a si e escritas por seus colegas de classe, o que representou um momento simples, porém pouco habitual na rotina escolar.

Algumas semanas após esse encontro, o grupo de extensionistas retornou para mais um encontro, no qual seria apresentado o livro *Amores Improváveis* (SILVESTRE, Edney). Assim como planejado, iniciou-se a atividade apresentando, por meio de imagens, os personagens do livro, a ambientação e o contexto histórico. Então, os alunos do projeto incitaram uma discussão entre a turma relativa à migração e a diversidade cultural dentro do país.

Nesse momento, muitas crianças sentiram-se confortáveis para partilhar vivências de suas famílias, como por exemplo um avô que nasceu em outro estado e veio para o Rio de Janeiro em busca de novas oportunidades. Além disso, também foi trabalhada com a classe a questão racial presente no livro. Questionou-se aos alunos por que eles imaginavam que o nome do livro era tal e abordou-se, portanto, que seria improvável que uma per-

sonagem como Emiliana, que já tinha um lugar estabelecido na família de irmã mais velha, apaixonar-se por um homem de origem completamente diferente da sua e que já era pai. Ao final do encontro, não foi falado como o livro se encerra, preferiu-se estimular a criatividade da turma ao indagar como eles achavam que a história terminaria.

Todas as atividades culminaram na criação de histórias autorais por parte dos alunos da escola, que foi iniciada no terceiro encontro. A partir da leitura e assimilação do texto *Amores Improváveis*, foi desenvolvida uma atividade de criação literária por parte dos próprios alunos. Ao serem apresentados com diferentes variáveis que deveriam incluir em suas histórias, como qual período do tempo a história deveria se passar ou as características principais dos personagens, as crianças puderam soltar a imaginação e elaborar as mais diferentes ficções. Ao usarem os temas apresentados nos textos, conseguiram assimilar de maneira mais didática os assuntos sérios tratados durante os encontros anteriores, como migração e questões de raça.

Com isso, ficou evidente como a leitura é fundamental na vida desses alunos. Além dos benefícios claros, como a prática da leitura e imersão cultural, foi possível também perceber mudanças mais sutis, como a confiança que sentiram em contar suas histórias pessoais após ouvir sobre a vida das personagens. Houve um momento de partilha, em que os estudantes associaram suas vivências pessoais com as vivências apresentadas no livro *Amores Improváveis*, tendo a literatura atuado como uma condutora da experiência de união entre todos.

Memorial Getúlio Vargas

A última atividade com a turma, da maneira mais lúdica possível, não se deu dentro das salas de aula da Escola Municipal Caspitano de Abreu. Era preciso que o fechamento deste ciclo do segundo semestre de 2022 com as turmas de quinto ano daquele referido ano tivesse uma conclusão memorável – não só para os alunos que tanto se dedicaram nas oficinas como para os extensionistas e professores orientadores do projeto Vida Pública: como os temas republicanos impactam a integração de crianças refugiadas nos espaços escolares e de ensino do município do Rio de Janeiro.

Assim, o Memorial Getúlio Vargas foi escolhido para receber as turmas da Caspitrano de

Abreu. Sendo que o Memorial Getúlio Vargas é um equipamento cultural administrado pela secretaria de cultura do Rio de Janeiro. A aproximação como esse equipamento cultural se deu através do acordo de cooperação técnica intitulado UFRJ na Cultura, que teve como finalidade proporcionar formação e vivências, práticas e presenciais, aos estudantes de graduação e de pós-graduação da UFRJ; aos docentes e técnicos administrativos da UFRJ nos equipamentos culturais da Prefeitura do Rio de Janeiro - Museus, Centros Culturais, Teatros, Lonas, Arenas, Areninhas Culturais e Bibliotecas. Este acordo científico e Cultural, foi firmado entre a UFRJ e a Secretaria Municipal de Cultura da cidade do Rio de Janeiro em 28

de setembro de 2021.

Voltando ao nosso relato destacamos que no último encontro, portanto, as crianças puderam conhecer a exposição permanente do Memorial Getúlio Vargas, tendo assim a oportunidade de aprender um pouco mais sobre a Era Vargas, de uma maneira mais interativa do que a simples aula expositiva presa ao espaço escolar.

Após conhecerem o espaço do Memorial, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o autor de Amores Improváveis, Edney Silvestre esteve lá para conversar com as crianças. Nesta ocasião, as crianças puderam fazer perguntas, que se estruturaram a partir dos saberes adquiridos nas oficinas anteriores. A seguir à conversa com o autor, os alunos foram encaminhados ao auditório e neste caminho tiveram a oportunidade de conhecer as exposições de artes temporárias, localizadas nos corredores do Memorial.

Já no auditório, as crianças apresentaram os textos que escreveram na oficina de produção textual, explicando como foi o seu processo criativo, assim como a influência das demais oficinas em suas histórias. Foi um momento sublime, no qual observamos que as propostas do projeto de extensão eram possíveis e que a equipe de orientadores e extensionistas tinham um impacto real na vida e na formação das crianças.

Por fim, a última oficina e o último encontro com a turma de quinto ano terminaram em uma emotiva despedida. Os extensionistas tiveram

oportunidade de falar umas últimas palavras carinhosas para as crianças, assim como as professoras orientadoras puderam encaminhar o fechamento do projeto. Decerto foi um momento inundado de afeição, contentamento e orgulho.

Conclusão

Dessa forma, pode-se concluir que o Projeto de Extensão “Vida Pública” tem como objetivo promover a inclusão de crianças imigrantes e/ou refugiadas nas escolas, a partir de uma extensa pesquisa acerca destas crianças no ensino público do Estado do Rio de Janeiro. A partir do trabalho do Projeto, busca-se auxiliar profissionais, pais e responsáveis na integração dessas crianças em seu novo contexto. Para isso, o Projeto conta com extensionistas que, após um período de pesquisa de dois anos, feito de forma remota devido à pandemia, atua nas escolas, promovendo oficinas e atividades lúdicas com as crianças, com o intuito de construir uma formação plural e mais acolhedora para crianças migrantes. Assim, no ano de 2022 em parceria com a Escola Municipal Capistrano de Abreu e partindo da obra “Amores Improváveis” tais oficinas encantaram a turma de quinto ano da referida escola.

Por fim, tal parceria foi um sucesso, contribuindo para a formação das crianças e alcançando o objetivo do Projeto de Extensão: tentar criar um ambiente escolar mais acolhedor para crianças migrantes.

Referências:

CLAUDINHO & BUCHECHA. Fico assim sem você. Universal Music Ltda: 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E2Sr-e-vpWI>

FERREIRA, Vinicius Varella. Produção coletiva de textos na escola: estratégia didática de

ensino-aprendizagem da produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese de

Doutorado, Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife:

UFPE, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26811>

SAYÃO, Rosely. A doçura como virtude. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015. Acesso em: Maio, 2022. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/2015/02/1590810-a-docura-como-virtude.shtml>

SILVESTRE, Edney. Amores Improváveis. 1 ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021. 194p



3. A Universidade como âmbito de educação



I - Do acesso à permanência na universidade: posições sociais de estudantes e dinâmicas da socialização universitária

Célia Elizabete Caregnato (UFRG)

Russel Teresinha Dutra Da Rosa (UFRG)

Lourenço Brito Felin (UFRG)

Renato Shimedzu Terra (UFRG)

1 Introdução

A política de acesso às universidades públicas, com a expansão de vagas e com a política federal de ações afirmativas provocou a diversificação do público estudantil. A literatura sobre o tema já vem registrando o fenômeno há algum tempo (RISTOFF, 2014). Essa diversificação se intensificou com o passar dos anos e impôs a necessidade de se conhecer aspectos da permanência que incidem sobre a vida estudantil e universitária nos dias de hoje.

Ao analisar questionários do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nas edições de 2011, 2014 e 2017, Bertolin, Fioreze e Barão (2022) registraram que há diversificação estudantil e ela ocorre em

termos socioeconômicos e culturais. Os autores constataram que no decorrer das edições do ENADE houve maior presença de “estudantes de raças excluídas, de famílias de baixa renda e egressos de ensino médio público” (p. 10). Esta constatação converge com a de Ristoff (2014) que já identificava o campus mais diverso do que no passado e com presença mais nítida de cores de peles variadas.

Considerando a história da universidade pública brasileira é possível afirmar que, houve uma mudança expressiva, tornando-se de um espaço elitista em um espaço mais democrático quanto à presença de jovens estudantes de diferentes camadas sociais. A mudança ocorreu com base nas políticas de acesso que agiram em duas direções: ampliação de vagas e política de cotas. Entretanto, essa política de reserva conservou problemas e produziu outros, como é próprio da implementação de novos dispositivos legais mesmo que visem enfrentar e superar obstáculos concretos.

Pesquisas desenvolvidas no âmbito do nosso grupo - Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET) – tem mostrado, entre outras coisas, que a política de ações afirmativas pressupôs uma homogeneidade entre todos os estudantes egressos de escolas públicas, desconsiderando que há escolas públicas diferenciadas⁴⁰ e na condição de competitividade dos seus estudantes (FELIN, 2022).

A política de ação afirmativa que visou democratizar o acesso a instituições públicas de ensino superior cumpre um papel importante em seu propósito e tem sido avaliada como positiva por segmentos sociais beneficiados e pela comunidade acadêmica (SENKEVICS; MELLO, 2019), porém isso não ocorre sem contradições e limites. Entre os estudantes que ingressam pelo critério de baixa renda não há garantias de condições para permanência na universidade e nos cursos cujos currículos são intensivos e contam com atividades em diversos turnos do dia, exigindo dedicação que impede conciliar estudos e trabalho.

40 Escolas públicas diferenciadas em aspectos curriculares, de infraestrutura, corpo docente e discente são reconhecidas pelo bom desempenho de seus egressos em processos avaliativos de seleção para acesso ao Ensino Superior, recebendo uma demanda maior de candidatos do que as vagas de que dispõem. Assim, algumas delas produzem processos seletivos baseados em desempenho. Entre estas escolas encontram-se os Colégios Militares, as Escolas Técnicas, os Institutos Federais de Educação e os Colégios de Aplicação (FELIN, 2022).

A experiência da socialização acadêmica requer o domínio de códigos e recursos culturais e materiais que nem sempre estão disponíveis facilmente a uma camada de estudantes. Diante disso, seja a política estatal, sejam as políticas institucionais, considera-se indispensável a oferta de condições para viabilizar a formação superior aos estudantes que acessam as vagas.

O objetivo deste estudo é analisar desigualdades que marcam as experiências e a socialização acadêmica de estudantes universitários no contexto de políticas de acesso ampliado e diversificado. A hipótese é de que as políticas de acesso à educação superior em instituições públicas federais tornaram o público estudantil diversificado, porém não evitaram a intensificação de desigualdades em termos de posição social e do processo de socialização acadêmica.

2 Posição social e socialização acadêmica

A posição no espaço social é relacional (BOURDIEU, 1989) e pode ser definida de acordo com propriedades atribuídas aos agentes, identificadas pelo acúmulo de capitais e de recursos os quais os agentes sociais podem acionar em relação aos outros agentes.

Analizamos elementos específicos da vivência na universidade por meio de depoimentos, obtidos por entrevistas, que expressam a percepção das relações e do lugar que ocupam na instituição, no que diz respeito ao curso, aos colegas e aos professores. Por meio destes elementos destacamos aspectos que compõem o processo de socialização acadêmica de grupos de estudantes.

A socialização é entendida aqui como um fenômeno composto por processos pelos quais as pessoas adquirem os conhecimentos, habilidades e disposições que os tornam membros de dada comunidade (WEIDMAN, 1989). A socialização acadêmica, especificamente, envolve processos de interação interpessoal, de aprendizagem e de integração social que ligam estudantes a ambientes normativos.

Fellin e Madeira (2021) analisaram a relação entre o acesso a benefícios disponibilizados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e a reorientação acadêmica nas trajetórias de estudantes ingressantes na

UFRGS nos anos 2016, 2017 e 2018. Os resultados mostram diferenças nas trajetórias quando comparados cotistas e não-cotistas, inferindo que há associação entre ruptura da trajetória acadêmica e as condições de renda e étnico-racial. Os resultados mudam quando considerado o acesso ao programa de benefícios: estudantes não beneficiários evadem quase quatro vezes mais que beneficiários com mesmo perfil; estudantes beneficiários migram de curso, percentualmente, mais do que não beneficiários. Os autores evidenciam que o suporte institucional (acesso a benefícios) influencia a permanência em sentido amplo, possibilitando a reorientação de cursos para estudantes que tenderiam à evasão. Além disso, concluem que há continuidade da influência da origem social nas trajetórias estudantis, seja em relação ao ingresso, permanência e/ou reorientação de curso.

Nogueira (2021) mostrou que o acúmulo de recursos e capital cultural adquire um espectro mais amplo na contemporaneidade e isso beneficia estudantes cujas famílias não detêm fontes tradicionais desse tipo de capital como é o caso de títulos acadêmicos, coleções de livros clássicos etc. Caregnato, Miorando e Baldasso (2022) aplicaram esta compreensão a dados produzidos no âmbito da UFRGS e identificaram que as múltiplas possibilidades de acesso a outros bens culturais variados, como o “recurso a outros idiomas, tecnologias, redes de relações, espaços e eventos que maximizam o rendimento social da experiência universitária” (CAREGNATO, MIORANDO E BALDASSO, 2022, p. 8) propiciam uma experiência acadêmica diversa e capaz de colaborar para a intensificação na qualidade do processo de socialização acadêmica.

O conjunto das pesquisas mostra que a permanência na universidade é um processo experimentado de modo não só heterogêneo, mas também desigual. Procuramos identificar elementos que evidenciem a diversificação do público estudantil e o modo como o processo de socialização ocorre em diferentes estratos de estudantes.

3 Método

Esta comunicação tem por base uma pesquisa sobre trajetórias estudantis e socialização acadêmica entre estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trata-se de uma instituição federal

que segue ofertando 70% de suas vagas por vestibular próprio, destinando as demais 30% através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) (UFRGS, [2022]). A pesquisa sobre “Socialização acadêmica em trajetórias estudantis: disposições, reflexividade e reconhecimento na Educação Superior” investigou aspectos relativos às condições socioeconômicas e culturais dos estudantes para compor a categoria de posição social.

Procuramos conhecer elementos do cotidiano dos estudantes por meio da sua responsabilidade financeira e doméstica (ou dispensa dela) durante o período de vida estudantil. Abordamos aspectos da experiência de socialização acadêmica procurando identificar limites e possibilidades enfrentados pelos estudantes durante a realização dos cursos. Contando com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, um questionário foi enviado, através das Comissões de Graduação, aos estudantes da universidade no período de 07/04/2021 a 31/08/2021. Dentre o universo de 25.823 alunos de graduação matriculados na UFRGS no semestre letivo no qual a aplicação foi iniciada, obtivemos 1.463 respostas válidas e com anuência ao termo de consentimento livre e esclarecido. Os respondentes são estudantes que estavam vinculados aos mais variados cursos da universidade, entre o primeiro e o último semestre dos currículos de seus cursos. A resposta ao questionário foi voluntária e se deu por meio do formulário Google Forms.

Além das respostas obtidas por meio de *survey* e com base nelas, no primeiro semestre do ano de 2022, foram realizadas entrevistas em profundidade, de cerca de uma hora de duração cada, com uma amostra de estudantes que informaram o contato para realização da entrevista. Foi possível realizar e transcrever 40 entrevistas que constituem um material denso e detalhado sobre elementos das experiências estudantis e do processo de socialização acadêmica na universidade. Portanto, a comunicação considera tanto os dados quantitativos obtidos por meio de *survey* como a produção dos dados qualitativos por meio de entrevistas.

Os dados estão organizados em quatro grupos de estudantes entendidos aqui como representativos de quatro segmentos quanto à posição social aferida, inicialmente, a partir da renda familiar declarada. É com base na diferenciação entre os grupos que analisaremos aspectos da posição social e da socialização acadêmica.

4 Resultados

A posição social ocupada pelos respondentes ao *survey*, divididos em quatro grupos, será mostrada com base em elementos relativos a condições socioeconômicas (renda, profissão dos respondentes e de seus genitores, responsabilidade financeira e pelas tarefas domésticas). De outra parte, os aspectos da socialização acadêmica serão apresentados e discutidos tendo por base elementos obtidos por meio das entrevistas.

O Quadro 1, abaixo, sintetiza características de cada um dos grupos segmentados a partir da renda declarada. O Grupo A é composto por estudantes que declararam renda familiar de 1 a 2 salários-mínimos e totalizam 229 respondentes; o Grupo B declarou renda de 2 a 3 salários-mínimos e totaliza 881 participantes; o Grupo C informou que possui renda de 10 a 32 salários-mínimos e totalizam 202 indivíduos. O Grupo D, formado por 81 respondentes, preferiu não declarar renda. Comparando-se esses dados com o rendimento médio domiciliar per capita, no país, em 2021, que foi de R\$ 1.353,00 (BELANDI, 2022), pouco mais de um salário mínimo (R\$ 1.100,00 em 2021), é possível notar que a maioria dos estudantes da amostra tem uma situação financeira melhor do que a média brasileira. Isso se explica, em parte, pelo fato de a região sul ter os maiores rendimentos médios (R\$ 1.656,00) e os maiores níveis de ocupação (BELANDI, 2022). Ainda assim, a amostra é composta por estudantes que, em sua maioria, contam com uma renda acima da média da população da região sul.

A maioria dos respondentes são mulheres em todos os grupos, também predominam os brancos, especialmente no Grupo C, com maior renda, correspondem a 90,6% dos respondentes em contraposição aos apenas 6,5% que se autodeclararam pretos ou pardos. De outra parte, no Grupo com renda muito baixa (até 2 salários-mínimos), 25,6% se autodeclararam pretos e pardos, evidenciando, com base nesta amostra de respondentes voluntários, traços de estratificação que guardam relação com a desigualdade que caracteriza a sociedade brasileira que, supomos, deve caracterizar o conjunto dos estratos que compõem a universidade em questão.

Conforme Augustin (2021), a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD- Contínua), em 2019,

42,7% dos brasileiros declararam-se brancos; 46,8%, pardos e 9,4%, pretos. Já no Rio Grande do Sul, 79% declararam-se brancos, 14,3% pardos, e 6,2% pretos (AUGUSTIN, 2021). Mesmo considerando as diferenças demográficas do Rio Grande do Sul, em relação ao resto do país, observa-se uma grande desigualdade na amostra de respondentes, quando são associadas as variáveis renda e raça/cor. O grupo de renda mais alta é desproporcionalmente mais branco do que a população do Estado e o inverso é observado em relação aos de menor renda que correspondem a um percentual ligeiramente maior de pretos e pardos do que o da população do Rio Grande do Sul.

Entretanto, como os nossos dados foram produzidos por meio de amostra voluntária e não de forma aleatória, não podemos expor números precisos sobre esta desigualdade e nem generalizar. Apesar disso, mostraremos que, de fato, ela existe e repercute em diferenças e desvantagens para os estudantes de baixa renda e autodeclarados negros.

Quadro 1 – Caracterização de cada grupo de respondentes segmentados em quatro grupos de renda

Grupos por renda em Salários-Mínimos	Grupo A 1 a 2 SM ⁴¹	Grupo B 2 a 3 SM	Grupo C 10 a 32 SM	Grupo D Não dec.
Total de respondentes	299	881	202	81
Pronome - Ele	82 (27%)	305 (35%)	91 (45%)	36 (38%)
Pronome - Ela	205 (69%)	548 (62%)	106 (53%)	43 (53%)
Pronome - Outros	12 (4%)	28 (3%)	5 (2,5%)	2 (2,5%)
Autodeclaração - Bran- cos	210 (70%)	721 (82%)	183 (91%)	65 (80%)
Autodeclaração - Pre- tos	29 (10%)	56 (6,4%)	4 (2%)	4 (5%)
Autodeclaração - Par- dos	48 (16%)	84 (10%)	9 (5%)	5 (6%)

41 SM = Salário-Mínimo.

Autodeclaração - Outros (Amarelo, indígena e definições por extenso)	7 (2%)	9 (1%)	3 (1,5%)	3 (4%)
Autodeclaração - NS/NR ⁴²	5 (2%)	11 (1,2%)	3 (1,5%)	4 (5%)
Escolarização frequente da Mãe	M ⁴³ 127 (42,5%)	S 378 (43%)	S 152 (75,2%)	S 28 (35%)
Escolarização frequente do Pai	M 106 (35,5%)	M 337 (38%)	S132 (65%)	S 18 (22%)
Principal resp. financeiro	Eu ⁴⁴ 123 (41%)	Mãe 412 (47%)	Pai 115 (57%)	Pai 55 (68%)
Principal resp. doméstico	Eu 211 (71%)	Mãe 411 (47%)	Mãe 86 (43%)	Mãe 34 (42%)
Categoria profissional mais frequente - Mãe	Trab. Urb. setor de serviços – 99 (33%)	Prof., Peq. Prop. e Serv. Púb. com EM – 294 (33%)	Prof. Lib., Empr., Diretor de empresa e Serv. Púb. Com ES 108 (53%)	Prof. Lib., Empr., Diretor de empresa e Serv. Púb. com ES 22 (27%)
Categoria profissional mais frequente - Pai	Trab. Urb. setor de serviços - 66 (22%)	Prof., Peq. Prop. e Serv. Púb. com EM - 214 (24%)	Prof. Lib., Empr., Diretor de empresa e Serv. Púb. com ES 118 (58%)	Prof. Lib., Empr., Diretor de empresa e Serv. Púb. com ES 32 (39,5%)
Ano de nascimento (moda)	1998	2000	2000	2001
Ano de nascimento (média)	1993	1993	1994	1995

42 NS/NR = Não sei ou Não vou responder

43 Refere-se ao nível de escolarização, ou seja, F- Fundamental; M= Médio; S= Superior.

44 Eu se refere ao Respondente como principal responsável financeiro ou doméstico.

Os dados mostram que os grupos A e B se assemelham contando com uma menor presença do pai nos três aspectos que estamos investigando: doméstico, financeiro e escolar. Isso pode ser constatado por meio das respostas sobre responsável ou principal colaborador no financiamento da vida familiar e na execução das tarefas domésticas ou ainda no financiamento da vida escolar. Os dados sobre escolarização do pai também mostram que há menor capital acumulado entre os homens do que entre as mulheres/mães.

As atividades domésticas no Grupo A estão de modo significativo sob a responsabilidade do respondente (71%). No caso do grupo B, esta responsabilidade recai sobre a mãe (47) e o respondente. As atividades domésticas no Grupo C tendem a ser frequentes (43%) entre as mães. O grupo C, com maior renda declarada, indica que as mães têm pequena margem de diminuição da responsabilidade pelas atividades domésticas em relação às mães do grupo B (47%). De um modo geral, são as mães as responsáveis pelos afazeres domésticos, mais do que outros membros da família, com exceção do grupo A, com baixa renda, cujos estudantes se responsabilizam.

A responsabilidade financeira nos grupos A e B evidenciam que a figura do pai é menos onerada com este compromisso. Os mais responsáveis são os respondentes/estudantes no grupo A (41%) ou as mães no grupo B (46%). A participação frequente e principal materna mais presente que a paterna, se modifica no grupo C em que os pais são os principais responsáveis financeiros (57%) e se acentua a participação paterna no grupo D (68%).

Quanto à escolarização dos pais e mães há elementos para lidarmos com a ideia de que o Grupo C se trata de herdeiros (BOURDIEU, 2014), já que pais e mães acumulam maior capital escolar institucionalizado com títulos de educação superior. Eles formam o grupo cujos pais são os mais titulados e ocupam profissões de maior prestígio social e maior remuneração relativamente aos grupos A e B. Nestes dois últimos casos a escolarização predominante é a correspondente ao ensino médio, sendo que as mães estudaram, em geral, mais anos escolares que os pais. O grupo D apresenta profissões e escolarização altas, mas em proporcionalidade menor do que a do grupo C.

O conjunto dos dados informam quatro grupos estratificados que são estudantes na UFRGS a partir de posições sociais muito diferenciadas e é factível se supor que os estudantes de baixa renda que não obtêm apoio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) se deparam com limites extraordinários para garantir a subsistência e a permanência no curso.

A segunda parte de apresentação dos resultados refere-se a entrevistas realizadas com um dos grupos de estudantes, o Grupo A, ou seja, aquele que detém a menor renda e que forma a primeira geração familiar na universidade pública. Colocamos atenção sobre relações interpessoais e institucionais, nos processos de interação interpessoal, de aprendizagem e de integração na relação com os desafios postos para frequentar e para realizar o curso superior, bem como para lidar com os ambientes normativos inerentes à condição de estudante.

As principais dificuldades que contribuem para formar desafios durante a fase estudantil na universidade pública, entre os 10 entrevistados pertencentes à primeira geração familiar na universidade dizem respeito, principalmente, ao (1) acesso a recursos para financiar custos de manutenção e deslocamento devido à localização dos *campi* universitários; necessidade de obtenção de emprego ou trabalho remunerado pois as bolsas acessíveis na universidade possuem baixo valor; incompatibilidade entre o trabalho e estudo, tendo em vista a escassez de tempo para deslocamentos e dedicação a cada uma das tarefas; (2) dificuldades relativas à organização de horários das aulas que é, em muitos casos, fragmentada ou extensiva em um mesmo dia durante os dias da semana; (3) dificuldades relativas a aspectos culturais ou simbólicos, como é o caso do lugar de poder que alguns professores ocupam na relação com os estudantes, dos preconceitos de recorte racial ou socioeconômico entre colegas e de frustração na relação com atividades acadêmicas e acolhimento institucional. Os depoimentos mostram que entre os estudantes que recebem assistência estudantil há uma posição de maior afirmação na convivência e apropriação daquilo que a universidade é e pode oferecer.

Os registros de racismo realizados a partir do survey e das entrevistas com estudantes negros são corroborados pelos dados disponibilizados por Augustin (2021) que evidenciam um maior número de relatos de violência em que as vítimas são pessoas pretas.

As entrevistas evidenciam percepção de limites e esforço para enfrentamento e/ou adaptação ao processo de socialização acadêmico, buscando nos modos práticos de apoio entre colegas, formação de redes para busca de informações e enfrentamento de adversidades com horários e burocracias, construção de estratégias de prolongamento da vida estudantil entre aqueles que obtêm algum apoio institucional, na forma de bolsa ou moradia estudantil.

Conclusão

No contexto das políticas de ampliação e diversificação do acesso à universidade pública, no qual a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas estratifica as vagas conforme características de renda ou de raça/cor, entre outros, é possível lidar com a interpretação de que há uma universidade com um conjunto estudantil diversificado, mas que registra desigualdades intensificadas em seu interior, vistas pela posição social dos estudantes e no lugar relativo que os estudantes ocupam em relação aos seus colegas na instituição.

Neste contexto de diversificação, se buscamos segmentos de estudantes diferenciados quanto às condições materiais e de recursos culturais, há reprodução socioeducacional - com a identificação de filhos de titulados os quais possuem condições materiais, maior tempo para dedicação aos estudos e outros recursos que tornam a vida estudantil e a socialização na universidade como algo mais familiar do que para outros grupos de estudantes. Parte destes estudantes ingressam pelas vagas de acesso universal e, outra parcela, possivelmente ingressa por meio da cota que exige apenas ser egresso de escolas públicas que tem sido acessada fortemente por estudantes egressos de escolas públicas diferenciadas e cuja ocupação da vaga não contempla a exigência critério de renda e/ou étnico racial.

Por outro lado, há um segmento de estudantes, que forma a primeira geração familiar na universidade e que possuem menos recursos, em situação particularmente difícil para enfrentar a permanência e experimentar o processo de socialização acadêmica. Além da necessidade de apoio para as condições infraestruturais, os estudantes que pertencem a esse estrato precisam contar com atenção institucional para as práticas de

integração ao trabalho na universidade e para ter as condições mínimas e necessárias para permanecer com êxito na instituição.

As práticas universitárias tradicionais supunham que os estudantes poderiam se dedicar exclusivamente aos estudos e com apoio de famílias. Considerando a modificação do público estudantil é preciso rever padrões de organização de horários dos currículos de curso, a persistência dos padrões didáticos do período anterior, práticas professorais que supõem estudantes ideais e herdeiros, colocando atenção para as dificuldades enfrentadas e oportunidades acionadas nas trajetórias dos estudantes.

Referências

AUGUSTIN, André Coutinho et al. **Panorama das desigualdades de raça/cor no RS**. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Estado do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://dee.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/18175612-relatorio-tecnico-dee-panorama-das-desigualdades-de-raca-cor-no-rio-grande-do-sul.pdf> Acesso em 06 jun. 2023.

BELANDI, Caio. PNAD Contínua - Em 2021, rendimento domiciliar per capita cai ao menor nível desde 2012. **Agência IBGE Notícias**. 10/06/2022 atualizado em 18/07/2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34052-em-2021-rendimento-domiciliar-per-capita-cai-ao-menor-nivel-desde-2012#:~:text=Entre%20os%205%25%20de%20menor,50%25%20com%20as%20menores%20remunera%C3%A7%C3%B5es> Acesso em 06 jun. 2023.

BERTOLIN, Julio Cezar Godoy; FIOREZE, Cristina; BARÃO, Fabia Roberto. Higher education and educational inequality in Brazil: elitist heritage in a context of expanding access. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3563.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Difel/Bertrand. Rio de Janeiro. 1989.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CAREGNATO, C. E.; MIORANDO, B. S.; BALDASSO, J. C. . Socialização acadêmica de estudantes em uma universidade pública de pesquisa: variações da experiência estudantil na relação com o capital cultural. **Educar em Revista** (Impresso), v. 38, p. 1-24, 2022.

FELLIN, L.B; MADEIRA, F. Estratificação horizontal e mobilidade acadêmica: análise sobre a permanência dos estudantes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **20o Congresso Brasileiro de Sociologia** – Sociedade Brasileira de Sociologia, UFPA, Belém, PA, julho 2021.

FELIN, L.B. “**Precisamos falar sobre a modalidade L3!**” - Análise do ingresso de estudantes cotistas com critério exclusivo de “escola pública” no Ensino Superior: limites da Lei de Cotas na correção de injustiças educacionais. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

MADEIRA, Fellipe. **Trajetórias na educação superior**: análise quantitativa sobre a reorientação de curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07468, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147468> Acesso em 06 jun. 2023.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010> Acesso em 06 jun. 2023.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. **Mobilização familiar e contexto escolar**: escolha escolar e envolvimento parental na relação com as oportunidades de ensino médio público brasileiro. Tese apresentada ao Programa

de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.49, n.172, p.184-208, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145980> Acesso em 06 jun. 2023.

WEIDMAN, John. Undergraduate socialization: a conceptual approach. In.: WEIDMAN (org.). **Higher education**: handbook of theory and research. New York: Agathon Press, 1989. p. 289-322.

II - Política educacional afirmativa e (de) colonialidades no campo universitário brasileiro ⁴⁵

Rita de Cássia Soares de Souza Bueno (UFRGS)

Alessandra Alfaro Bastos (UFMS)

Neusa Chaves Batista (UFRGS)

Paulo Roberto Faber Tavares Junior (IFRS)

Introdução

O presente texto tem como principal objetivo apresentar um estudo sobre o processo de historicidade das universidades brasileiras, trazendo uma perspectiva analítica das principais políticas educacionais afirmativas, voltadas para democratização do acesso e da permanência, considerando o direito à educação pública e de qualidade. Do ponto de vista teórico, busca estabelecer relações que problematizam as origens coloniais e suas incidências na (re)produção das injustiças educacionais no campo universitário brasileiro, como parte do contexto latino-americano.

⁴⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

As discussões sobre o papel das universidades na América Latina necessitam de aproximações analíticas com seus contextos sociais e locais. Visto que, em sua historicidade essas instituições fazem parte de um processo de constituição que exige uma problemática conjuntural. No Brasil e em outros países da América Latina, os processos de democratização e expansão da educação universitária, além de estarem influenciados por acontecimentos no âmbito global, apresentam fortes matrizes coloniais, tendo como desdobramento a constante busca pela efetivação do direito à educação.

A Constituição Federal brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ambas promulgadas após o mais recente período de redemocratização, estabelecem que a educação deve respeitar o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência (BRASIL, 1988; 1996). Entretanto há um descompasso entre o ordenamento legal e sua efetividade no direito à educação superior. Na América Latina, a Conferência Regional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura defende que a “Educação Superior é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado” (UNESCO, 2009).

Desse modo, as políticas de inclusão social são formuladas, a exemplo das políticas educacionais afirmativas em universidades públicas brasileiras, visando promover a igualdade de condições para o acesso a esse bem público, mitigando as injustiças educacionais e a colonização das estruturas institucionais no acesso e na permanência estudantil.

Além desta breve introdução, o presente texto apresenta, em sua primeira parte, possíveis conceptualizações e um breve panorama histórico das ações afirmativas, abordando seus desdobramentos nos contextos global, local e educacional. Por fim, tece a apresentação dos marcos sociais, políticos e históricos sobre o surgimento das primeiras universidades brasileiras; e sobre os indícios da chegada ao Brasil dos ecos da Reforma de Córdoba, ocorrida na Argentina em 1918. Desse modo, converge para a sintetização dos assuntos que foram discutidos inicialmente, traçando algumas considerações.

Política educacional afirmativa e suas conjunturas

Os escritos a seguir trazem conceptualizações e um breve panorama histórico das Ações Afirmativas, abordando seus desdobramentos nos con-

textos global e local. Trazem suas conjunturas no cenário sociopolítico brasileiro e seu processo de constituição, convergindo para a discussão sobre o seu papel no direito à educação, na igualdade de condições para o acesso às universidades públicas.

Ao longo da história, há registros de variadas modalidades de políticas de Ação Afirmativa, mas a palavra não existia até meados do século XIX. A expressão foi utilizada pela primeira vez em 1935, nos EUA, no texto da Lei Nacional de Relações de Trabalho, que focalizava as vítimas de violação de direitos trabalhistas.

Segundo Nilma Lino Gomes (2019), o movimento negro no Brasil sempre lutou pelo direito a Educação para a população negra, num primeiro momento, após a Abolição da Escravização no país (1888), promovendo cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, através da Frente Negra Brasileira (1931-1937). Em outros momentos, contestando a discriminação racial e cobrando iniciativas do Estado, como durante os anos de atuação do Teatro Experimental do Negro (1944-1968), que formou atrizes/atores e dramaturgas/os negras/os.

Porém o sistema de cotas, umas principais Ações Afirmativas (AA) atuais, começou a aparecer em documentos brasileiros, na forma de projetos de lei, somente na década de 80⁴⁶, sendo implementada, de forma efetiva, somente no começo do século XXI. Isto se considerarmos reservas de vagas afirmativas, ou seja, para grupos historicamente desfavorecidos. Pois numa perspectiva contrária, sempre foi uma prática a reserva de vagas a grupos já favorecidos, neste sentido a dois exemplos nacionais bem evidentes, o primeiro são as políticas de imigração e concessão de terras, no começo do século XX, que numa nítida intenção de embranquecimento do país, concedia terras e incentivos fiscais a imigrantes europeus; O segundo exemplo é a Lei do Boi nº 5.465/68, que durou quase duas décadas e reserva vagas no ensino público federal para agricultores e filhos de agricultores (GOMES, 2019, BRASIL, 1968).

46 O primeiro projeto de lei brasileiro que tentou medidas compensatórias, na perspectiva de AA para a população negra, foi o projeto de lei (PL) n.º 1.332, de 1983, proposto pelo então deputado federal Abdias Nascimento, que propunha que fossem “destinadas a estudantes negros 40% (quarenta por cento) das bolsas de estudo concedidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação)” (BRASIL, 1983).

O sistema de cotas sendo utilizado de forma Afirmativa, ou seja, para reparar desigualdades, há registros de utilização, pela primeira vez, como uma proposição⁴⁷ do intelectual indiano Bhimrao Ramji Ambedkar, líder dos dalits, ou os “intocáveis” na Índia. Desde a década de 20, Bhimrao militou contra as desigualdades constantes do sistema de castas em seu país. Em 1948, ele conseguiu colocar, na Constituição inicial da Índia independente, a necessidade de cotas nas instituições de ensino e no serviço público, para os dalits e outros segmentos tribais, como forma de compensar a exclusão social e as desigualdades sofridas por tais grupos (CARVALHO, 2006). Outros movimentos sociais, no mundo, possivelmente tenham tomado conhecimento desta dinâmica e hoje em dia a prática de sistema de cotas, numa perspectiva afirmativa, tem sido experimentado em países como Brasil, Colômbia, Austrália e Nova Zelândia.

A América Latina, nas décadas de 1960 e 1970, foi marcada por regimes de governos autoritários. Houve o desmantelamento do Estado de direito em vários países, incluindo o Brasil, com imposição de leis de exceção e universalização. Em pleno século XX, ressurgiram práticas de repressão, censura, execuções sumárias, tortura e outras. Essas conjunturas deram origem a lutas multiformes que, pela primeira vez desde as guerras pela independência, suscitaram amplos movimentos pró-democracia. Neste cenário, também houve um auge de lutas dos segmentos historicamente oprimidos e discriminados, tais como mulheres, indígenas, afrodescendentes e transexuais. Essas lutas se desenvolveram em paralelo, sem conexões diretas, e foram parte do processo de redemocratização das sociedades latino-americanas na reconquista pelos seus direitos (WEDDERBURN, 2007). Alguns de seus desdobramentos foram a proposição de Políticas Afirmativas:

A Argentina, primeiro país latino-americano a quebrar o tabu das cotas, aprovou a Lei de Cupos, em 1991, que previa uma cota mínima obrigatória de 30% para as candidaturas femininas em todos os partidos políticos. Leis semelhantes foram mais tarde adotadas em outros países

47 A Índia foi um país precursor de políticas afirmativas, porém a expressão que se utilizava era “políticas de reserva”. Instituiu as primeiras iniciativas pela Constituição de 1950, tendo como beneficiários somente os dalits e as scheduled tribes (comunidades rurais de baixíssimo status no sistema hindu) (FERES JÚNIOR et al., 2018).

com percentuais de 20% (Paraguai); 25% (Peru e República Dominicana); 30% (Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Panamá, Venezuela e México); e 40% (Costa Rica). Pesquisas sobre os efeitos destes mecanismos em favor das mulheres latino-americanas apontam resultados promissores na redução da assimetria de gênero na América Latina (WEDDERBURN, 2007, p. 315).

No continente latino-americano, a opinião pública era favorável ao mecanismo das cotas baseadas em gênero. Contudo, encontrava resistência orgânica às políticas de cunho étnico-racial para a população negra e indígena. A mera menção de cotas em favor desses dois grupos provocava contrariedades, vindas dos mais diversos setores da sociedade (WEDDERBURN, 2007). As propostas políticas que se enquadram dentro dessa categoria são resultado propositivos de lutas dos movimentos sociais contra a discriminação, com uma importante influência do movimento negro em defesa dos direitos civis e políticos, desenvolvendo formas orgânicas de resistência, especialmente na Colômbia, no Equador e no Brasil (ZEGARRA, 2007).

Do continente americano, o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Durante o século XIX, acolheu teorias europeias e deterministas que postulavam a hierarquização das raças e previam a impossibilidade do desenvolvimento nacional devido à mestiçagem (OLIVEN; BELLO, 2017). Pelo lado positivo, houve contraposição às teorias deterministas de raça; pelo lado negativo, houve a utilização da miscigenação como ideal de branqueamento e manutenção das hierarquias raciais (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). Ou seja, subsumiram as diferenças e invisibilizaram as desigualdades raciais em prol de uma identidade nacionalista, visando ao desenvolvimentismo econômico.

A partir do fim da década de 1970, a narrativa do mito da democracia racial passou a ser questionada de forma mais incisiva. A visão otimista - nacionalista, que invisibilizou as desigualdades raciais no país, passou a perder credibilidade. Com o início do processo de redemocratização nacional, a pluralidade das vozes e do sistema partidário deu um impulso participativo generalizado e, com o ressurgimento dos movimentos sociais em espaços públicos, começamos a forjar novas concepções de país (FERES

JÚNIOR *et al.*, 2018; OLIVEN; BELLO, 2017). Especialmente, capturadas pela Constituição de 1988, a chamada Constituição cidadã.

No fim dos anos 1990, segundo Feres Júnior *et al.* (2018), as desigualdades raciais ganharam crescente visibilidade, especialmente nas análises estatísticas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Para Feres Júnior *et al.*:

Além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, a militância do Movimento Negro, por meio de suas variadas organizações, foi fundamental para a consolidação do debate público sobre as desigualdades e a discriminação racial no Brasil, assim como a receptividade dessas demandas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2016). (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 16).

No período supracitado, intensificaram-se os debates públicos que desencadearam políticas públicas de transformação/reparação, alterando a estrutura de oportunidades para pessoas de estratos sociais em situação de exclusão. No contexto brasileiro, Feres Júnior *et al.* (2018) afirmam que a principal justificativa para a implantação de ações afirmativas foi a reparação por medidas compensatórias, tanto para as/os afrodescendentes que foram arrancadas/os de seus respectivos países e escravizadas/os quanto para as/os indígenas e suas/seus descendentes, que foram dizimadas/os e escravizadas/os por colonos portugueses e por brasileiros ao longo da história.

A inserção das Ações Afirmativas na agenda pública brasileira ocorre, entre outros fatores, por iniciativa presidencial, no governo de Fernando Henrique Cardoso, no meio dos anos de 1990, reconhecendo o país como racista; por reivindicação/atuação dos movimentos sociais, com especial protagonismo do movimento negro; e a partir da realização de eventos internacionais coordenados pela ONU, a exemplo da Conferência de Durban, realizada na África do Sul em 2001, que produz documentos de orientação à implementação de ações afirmativas para grupos sociais culturalmente excluídos por preconceitos, racismo, xenofobias ou qualquer outra forma de discriminação (ANHAIA, 2019; ONU, 2001).

As Políticas Afirmativas constituem-se em ações na esfera pública implementadas em países ao redor do mundo com o objetivo de garantir equidade (igualdade de oportunidade) às pessoas e/ou aos grupos sociais excluídos do acesso a bens produzidos pela humanidade. O que suscita a sua inclusão em uma agenda de política educacional são, especialmente, as percepções de que os indicadores de desigualdades sociais, étnico-raciais, econômicos, de gênero e outros refletem nas desigualdades educacionais no tocante a acesso, permanência e qualidade da/na educação (BUENO, 2022).

Em universidades, por exemplo, são consideradas modalidades de ação afirmativa os empréstimos com juros baixos, bolsa de estudos e programas de auxílio estudantil. Além de incluírem critérios étnico-raciais, tais políticas têm como parâmetro categorias sociais distintas: “reserva de vagas em universidades para alunos de baixa renda ou oriundos de escolas públicas, ou para pessoas com deficiência”, entre outros (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 14). Dentre as políticas públicas focalizadas evocadas pela sociedade civil brasileira, estão as cotas ou reserva de vagas para acesso às universidades públicas (BUENO, 2022).

No início dos anos 2000, na educação superior brasileira, a população negra representava 2% dos estudantes dentro das universidades, enquanto o contingente de pessoas brancas representava 97%. Historicamente, os índices de desigualdades raciais no Brasil demonstram que o processo de exclusão e de pobreza, ao qual está submetida a população negra, está diretamente relacionado ao fenômeno do racismo e à consequente discriminação racial. Os pretos e pardos representam 54,9% da população nacional, e até a década de 1990 apenas 1,8% das/os jovens negras/os frequentavam ou haviam concluído o ensino superior (MUNANGA, 2003; JESUS; MEIRELES, 2021).

Diante disso, e logo após a Conferência de Durban (ONU, 2001), as universidades públicas brasileiras passaram a implementar diferentes tipos de ação afirmativa para proporcionar condições de oportunidade no acesso à educação superior. Pinheiro, Pereira e Xavier (2021) mostram em seus estudos que, respeitando as particularidades das legislações regionais, as instituições estaduais foram pioneiras e aderiram gradativamente às cotas.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) foram as primeiras a implementar reserva de vagas, por força de lei estadual, logo após a elaboração do pro-

grama de ações construído com base na Conferência de Durban, na África do Sul, e assinado pelo Brasil (ONU, 2001). Das federais, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a propor o sistema de cotas, votado e aprovado na íntegra no dia 6 de junho de 2003 pelo Conselho Acadêmico, obedecendo ao princípio da autonomia universitária. Ao encontro dessas ações, foi desencadeada uma série de tomada de decisões por parte de estados brasileiros e de Conselhos Acadêmicos de universidades públicas, instituindo algum tipo de Política Afirmativa, entre as quais predominavam as de caráter social e étnico-racial (baixa renda, origem escolar, raça e etnia). Embora as cotas em universidades públicas tenham tomado proporções polêmicas e de destaque na mídia, diversas instituições de educação superior privadas, de 2001 a 2012, também adotaram ações afirmativas (BUENO, 2022).

Em 2006 o Congresso Nacional brasileiro deu início a um debate mais acirrado sobre o PL n. 73/99, que propunha a reserva de vagas em universidades e institutos federais de Educação, posteriormente conhecida como Lei de Cotas. Na ocasião, foram apresentados dois manifestos, assim intitulados: “Todos têm direitos iguais na República democrática” (com 115 assinaturas contra) e “Manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial” (com 390 assinaturas a favor). No primeiro caso, argumentaram que esse tipo de AA seria uma medida racista e desigual; no segundo caso, argumentavam que seria uma medida de desconstrução do racismo.

Sito (2014) analisa os discursos de ambos os manifestos e seus argumentos, inferindo que: no primeiro ocorre a ocultação das/os atrizes/atores e dos grupos discriminados, a tergiversação e fragmentação dos fatos históricos relacionados à população negra e posição de manutenção do mito da democracia racial. O segundo coloca em evidência as/os atrizes/atores e as práticas dos grupos discriminados, bem como historiciza a reivindicação das cotas, recupera os fragmentos que narram os fatos históricos da perspectiva das populações discriminadas e apresenta dados estatísticos sobre as desigualdades com base em indicadores sociais de raça/cor.

Foi somente em 2012, depois de diversos desdobramentos destes confrontos de argumentos, reflexos das disputas da sociedade brasileira em torno do tema Ação Afirmativa, que o projeto, que tramitou por 13 anos, foi aprovado. Com esse desfecho, a promulgação da Lei n. 12.711 e as decisões institucionais para a implementação de Políticas Afirmativas, além de fomentar

as responsabilidades civis e sociais das universidades públicas, *consolidaram uma relação direta entre justiça social e decolonialidade no direito à educação*.

Ainda que até os dias atuais a implementação, regulamentação e eventuais ajustes nestas políticas sejam um constante cenário de disputas e tensionamentos, tais medidas possibilitaram que segmentos sociais excluídos passassem a acessar as instituições públicas de educação superior, oportunizando maior convivência entre as pessoas de diferentes realidades socioeconômicas, culturais, raciais e étnicas; dando início à ruptura com a predominância de representação histórica e hegemônica de uma elite social, majoritariamente, ingressante nessas instituições até então (BATISTA, 2015; FERES JÚNIOR, 2006).

Algumas Considerações

O processo colonial imposto ao Brasil por Portugal centrava o poder na metrópole, assim a educação foi desenvolvida pela Companhia de Jesus dada a ligação desta com a Coroa portuguesa, a mesma desenvolvia sua atuação através da catequização dos indígenas e ensino às elites de conhecimentos que permitiriam a continuidade de altos estudos em Portugal. Desde a origem do que viria a ser o sistema nacional de educação, houve a cisão entre quem deveriam ter acesso aos “conhecimentos superiores”, necessários para ingresso nas universidades da metrópole, e aqueles que deveriam tomar conhecimentos de ofícios. Enquanto os jesuítas viam os indígenas como páginas em branco, prontos para conhecer a fé católica e a cultura europeia (MELO, 2016), a escravização negra era vista como legítima, bem como estimulada através do tráfico negreiro (SOUZA JUNIOR, 2012).

Com as reformas executadas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, durante o Reinado de Dom José (1750-1777), a fim de modernizar Portugal para a Era Industrial houve a expulsão dos jesuítas das colônias, o que no Brasil teve impacto bastante negativo, pois todo sistema educacional estava alicerçado em suas bases. O ensino passou para as mãos de professores mal preparados nas aulas régias, as quais vinham substituir o ensino escolástico, aproximando-se do Iluminismo, ao promover aulas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Embora seja considerada uma tentativa de implantação de um ensino público e laico,

durante todo período de colônia não houve avanço na oferta educacional e tão pouco havia preparação para tais classes, haja vista a necessidade de nomeação de professores pelo Rei (FONSECA, 2006) e a inexistência de estudos avançados na colônia, ficando a formação baseada em professores autodidatas e programas independentes.

A característica do ensino superior brasileiro até então centrava-se na formação de profissionais liberais em carreiras como Direito, Medicina e Engenharias, com esse diapasão no estabelecimento das universidades o cenário universitário brasileiro foi pouco influenciado pela efervescência política que iniciou na Argentina, em 1918, com o Manifesto de Córdoba que exigia uma “Reforma Universitária”, contra um modelo talhado pela e para as elites hispano-americanas.

Os principais temas debatidos na reforma universitária argentina, a qual teve ecos nos países sul-americanos, referiam-se à autonomia universitária, democratização dos espaços, função social, renovação pedagógica, centralidade nos estudantes, solidariedade com o povo e os trabalhadores, o que trouxe inovação à universidade.

A universidade pública brasileira estabeleceu-se no período da ditadura do presidente Getúlio Vargas, sem o debate sobre participação das/dos cidadãs e cidadãos na arena pública, bem como sem preocupação com a promoção de justiça social, como dificuldades de acesso e permanência e assim se manteve durante os anos seguintes.

Tendo em vista a existência apenas de escolas técnicas, voltadas para a formação de profissionais liberais, formou-se uma lacuna na problematização de nossa cultura. Haja vista a ausência de estudos avançados, relegando às professoras e aos professores da educação básica a repetição de conceitos europeus, apreendidos de forma autodidata, sem a necessária relativização (TEIXEIRA, 1989).

Nas últimas décadas, principalmente após a abertura democrática, os movimentos sociais negro auxiliaram a promover o empoderamento e estimularam o autorreconhecimento da população negra, rompendo com a perspectiva colonial que delega aos mestiços um status maior na escala social, pois são “o primeiro degrau na escada de branquificação sistemática do povo brasileiro” (NASCIMENTO, 2017, p. 83), o que ainda assim não os afasta dos obstáculos das pessoas pretas para ascensão social.

Historicamente, as universidades do Brasil e da América Latina desenvolveram um projeto educacional com ênfase na formação e capacitação de/para as elites. Foram marcadas por uma cultura transplantada, sem mirar a construção de um projeto próprio de universidade, tendo como função difundir ideologias que legitimaram a posição desses países como colônia, repercutindo em espaços e estruturas institucionais reprodutoras de desigualdades sociais no campo acadêmico.

As Ações Afirmativas em Instituições de Educação Superior (IES) federais brasileiras apresentam-se nessa perspectiva. Depois de diversos desdobramentos e confrontos de argumentos que refletem as disputas da sociedade em torno desse bem público (e escasso), as Políticas Afirmativas no Brasil receberam normatização, com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que, além de fomentar a responsabilidade civil e social destas IES, *consolidou uma relação direta entre justiça social e decolonialidade no direito à educação*.

A presença de um novo perfil de estudantes vem desencadeando múltiplos processos de (re)significação dos espaços institucionais; das práticas de ensino, pesquisa e extensão. Explorar a amplitude desses movimentos é cotejar um conjunto de atividades e ações que ocorrem nos espaços (extra)institucionais, abrangendo lutas de poder no âmbito social, econômico, cultural e outros.

Há diferentes perspectivas para narrar historicidade da educação superior brasileira e os desafios de sua transformação social. Nas lentes utilizadas neste texto, essa transformação social seria de suas raízes coloniais, que foram fundamentadas em modelos hierarquizados, hegemônicos e eurocentrados. A construção do sistema universitário é um empreendimento decolonial, a ser assumido como um processo permanente de busca justiça social e escolar. Com uma visão de democratização e expansão globalizada, sim. Porém, com sentidos de construir fortes democracias econômicas, culturais, cognitivas e políticas.

Referências

ANHAIA, Bruna Cruz de. **A “Lei de Cotas” no ensino superior brasileiro: reflexão sobre a política pública e as universidades**. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BATISTA, Neusa Chaves. Políticas públicas de ações afirmativas para a educação superior: o conselho universitário como arena de disputas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23. p. 95-128, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15/05/2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15/05/2023.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Anais da Câmara dos Deputados. Diário do Congresso Nacional (seção 1). n. 068. Dia 15 de junho de 1983. **Projeto de Lei n. 1.332, de 1983. Dispõe sobre ação compensatória visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira (...)**. Pág. 5.162. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&Data=15/6/1983#/. Acesso em 15/05/2023.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968. **Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15/05/2023.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. **A participação política de estudantes cotistas na construção das políticas afirmativas em universidades públicas federais: estudo de caso comparado entre a UFRGS e a UFBA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar, 2006.

FERES JÚNIOR, João et al. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. (Sociedade e Política). E-book.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (org.). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UnB, 2006. p. 10-46.

FONSECA, S. M. Aulas Régias. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, I. M. (Orgs). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Graf FE HISTEDBR, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. [S. l.]: Vozes, 2019.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de; MEIRELES, Everson. **Caderno temático IV**: políticas afirmativas no ensino superior. Goiânia: CEGRAF UFG, 2021. E-book.

MELO, J. C. de. **Os jesuítas e a pedagogia brasílica**: forma de lidar com a realidade das matas nas terras da América Portuguesa in Anais X Seminário Nacional do HISTEDBR, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Ação afirmativa em benefício da população negra. **Universidade e Sociedade**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 46-52, 2003.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2017.

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 339-374, set./dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e programa de ação da III Conferência Mundial contra o**

Racismo, Discriminação, Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban: ONU, 2001.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; XAVIER, Wescley Silva. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260020, p. 1-30, 2021.

SITO, Luanda. Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior. **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 77, p. 251-278, 2014.

SOUZA JUNIOR, J. A. de. A Companhia de Jesus e a questão da escravidão de índios e negros. **Histórica** – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, nº 55, ago. 2012

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 186p.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 235-246, mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/nbqrH7PstLQXh9r5RYyr69n/?lang=pt>. Acesso em: 21/nov./2022.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007. v. 5. (Educação para Todos).

ZEGARRA, Mónica Carrillo. Ações Afirmativas e afro-descendentes na América Latina: análise de discursos, contra-discursos e estratégias. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007. v. 5. p. 335-358.

III - Novos processos formativos e inovações na educação superior em contextos nacionais e internacionais

Melina Klitzke (UFRJ)

Rodrigo Rosistolato (UFRJ)

Maria Fernanda Elbert (UFRJ)

Nas últimas décadas, um conjunto de programas e políticas foram implementados na educação superior brasileira no intuito de expandir e democratizar o acesso ao nível superior de ensino. Nesta conjuntura ocorreu uma mudança expressiva do perfil estudantil que impactou sensivelmente as demandas de formações de graduação, a estrutura curricular, as práticas educativas e de avaliação, assim como os processos deliberativos no interior das universidades. Diante disso, o modelo tradicional de uma graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, voltada para uma profissionalização precoce e dotada de uma estrutura curricular rígida, começou a dar sinais de esgotamento progressivo.

Com o objetivo de pensar e pesquisar iniciativas inovadoras de formação de estudantes na educação superior entendemos que dentre as ações importantes e necessárias está a de sistematizar e analisar as experiências de

inovação na estrutura universitária no Brasil e em contextos internacionais. Deste modo as duas principais perguntas que orientam este trabalho são: quais são as propostas nacionais de ensino superior que buscam inovações na estruturação dos cursos de graduação? Quais são as experiências de inovação no processo formativo dos estudantes em contextos internacionais de educação superior?

Essas questões são respondidas por meio de uma revisão de literatura nos seguintes bancos de dados: Google Acadêmico, SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Scholar, Scopus e Springer. As buscas por trabalhos nacionais foram realizadas entre maio e junho de 2022 e as buscas por trabalhos internacionais em outubro de 2022.

O trabalho está organizado em quatro seções. A primeira seção apresenta a metodologia utilizada. A segunda seção apresenta os resultados da revisão de literatura sobre experiências nacionais de ensino superior que buscam inovações na estruturação dos cursos de graduação. A terceira seção apresenta a revisão de literatura sobre novos processos formativos e inovações na educação superior em contextos internacionais. A quarta e última seção aponta as considerações finais.

Metodologia

O método utilizado neste trabalho foi a revisão de literatura que é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema (Sampaio & Mancini, 2007). Foi utilizado o software StArt (State of the Art through Systematic Review) desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LaPES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Foram realizadas duas revisões de literatura, uma da literatura nacional e outra da literatura internacional. As etapas básicas para construção das revisões foram: delimitação das questões de pesquisa; aplicação da estratégia PICOC (acrônimo para P: população; I: intervenção/interesse; C: comparação/controle; O: outcome/desfecho; C: contexto).; eleição dos termos de busca; escolha das fontes de dados; busca e armazenamento da lista de trabalhos encontra-

dos; seleção dos trabalhos de acordo com critérios de inclusão e exclusão; extração dos dados dos trabalhos selecionados; avaliação, classificação e síntese.

Primeiramente foram definidas as perguntas que guiaram as revisões. A pergunta que orientou a busca pela literatura nacional foi: quais são as propostas nacionais de ensino superior que buscam inovações na estruturação dos cursos de graduação? Para a literatura internacional a pergunta foi: quais são as experiências de inovação no processo formativo dos estudantes em contextos internacionais de educação superior?

O próximo passo foi definir os termos de busca. As palavras-chave utilizadas para a revisão nacional foram: educação superior e ensino superior, bacharelado interdisciplinar, licenciatura interdisciplinar, experiência de inovação, inovação na estrutura universitária, inovações curriculares, novos processos formativos na graduação, criação de novos cursos, regime de ciclo. Para a revisão da literatura internacional as palavras-chave utilizadas foram: *Higher education, Innovation experience, Curriculum innovations, Interdisciplinary bachelor's degree*.

As bases de dados selecionadas para a busca da literatura nacional foram: Google Acadêmico, SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). Já a busca pela literatura internacional foi realizada nas seguintes bases de dados: Google Scholar, Scopus e Springer. A escolha das referidas bases se justifica, pois, além de serem fontes multidisciplinares, são grandes repositórios de pesquisa e artigos científicos nacionais e internacionais. Destacamos que as buscas por trabalhos nacionais foram realizadas entre maio e junho de 2022 e as buscas por trabalhos internacionais em outubro de 2022.

Os trabalhos encontrados na busca pela literatura nacional totalizaram 171 (25 na CAPES; 36 no Scielo e 110 no Google Acadêmico). Durante o processo, foram considerados/selecionados os trabalhos que apresentaram os termos de busca preferencialmente no título, palavras-chave e resumo. Do total de 171 trabalhos, 50 (29%) estudos foram selecionados para a leitura completa. Ao longo do processo de execução/leitura, 9 trabalhos apresentavam propostas de experiências inovadoras na educação superior brasileira.

Os trabalhos encontrados na busca pela literatura internacional totalizaram 420 (123 na Springer; 190 no Scopus e 107 no Google Scholar). Foram selecionados os trabalhos que apresentaram os termos de busca preferencialmente no título, palavras-chave e resumo. Quanto aos resultados da seleção dos trabalhos, 27 artigos foram selecionados para extração de informações e foram classificados em três grandes grupos. O primeiro abrange 9 artigos que retratam as experiências inovadoras quanto aos métodos de ensino-aprendizagem na educação superior em contextos internacionais. O segundo grupo é composto por 6 trabalhos que analisam as inovações via tecnologia e educação digital. E o terceiro e último grupo abarca 12 artigos que apresentam inovações curriculares e novos cursos na educação superior em contextos internacionais.

A seguir serão apresentados os resultados dos trabalhos selecionados sistematizados em cada revisão.

Propostas de experiências nacionais de educação superior que buscam inovações na estruturação dos cursos de graduação.

Os trabalhos selecionados na revisão de literatura nacional apresentam propostas de Bacharelados Interdisciplinares e descrevem experiências inovadoras, de flexibilização curricular e criação de novos cursos, principalmente em universidades públicas brasileiras.

Uma das primeiras propostas que serviu de inspiração para as inovações no sistema educacional superior brasileiro foi o projeto Universidade Nova. Esse projeto foi proposto em 2007 pelo então Reitor da Universidade Federal da Bahia, Professor Naomar de Almeida-Filho, e inspirado no plano diretor de implementação da Universidade de Brasília - UNB, elaborado por Anísio Teixeira (Costa, 2014). O projeto Universidade Nova foi uma iniciativa para repensar a universidade brasileira, adequando-a às exigências e desafios do mundo atual e que tinha como principal objetivo a reestruturação curricular dos programas de formação universitária. Segundo Almeida-Filho, a principal alteração prevista era a implantação de Bacharelados Interdisciplinares (BI), cursos de formação geral como requisito para a graduação de carreiras profissionais e para a formação acadêmi-

ca de pós-graduação. O BI prevê currículos flexíveis, predominantemente optativos, em três eixos temáticos interdisciplinares: Cultura Humanística, Cultura Artística e Cultura Científica (Rocha & Almeida-Filho, s/d, s/p).

Experiências de inovação como a criação de Bacharelados Interdisciplinares ocorreram nas universidades baianas - Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). A principal alteração proposta na estrutura curricular destas universidades foi a implantação de um regime de três ciclos de educação superior: o primeiro ciclo com os bacharelados interdisciplinares com duração de 3 anos, propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes. Segundo ciclo com a formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas. Terceiro ciclo com a formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação (Ramos & Ferreira, 2018; Costa, 2019; Barreto & Mendes, 2012).

Outra proposta de construção de um currículo inovador para a implantação de sete cursos de Licenciaturas e um de Serviço Social ocorreu na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) (Linhares *et al.*, 2009). A proposta curricular foi alicerçada nos seguintes princípios:

[...] flexibilidade curricular; metodologias de ensino que tivessem como foco a aprendizagem; interdisciplinaridade; postura crítico-reflexiva acerca das discussões do mundo contemporâneo; indissociabilidade entre teoria e prática e base humanística, cultural, científica e profissional (Linhares *et al.*, 2009: 6).

O desenvolvimento dos cursos foi feito através de três eixos básicos de sustentação: vida em sociedade e a complexidade humana, múltiplas linguagens e formação do professor e prática pedagógica (para as Licenciaturas) e formação e trabalho (para o Serviço Social). Esses eixos são os que dão origem às unidades temáticas específicas. O currículo foi pensado em rede, sem linearidade, para evitar a fragmentação dos conteúdos em disciplinas e permitir a articulação de um movimento processual no currículo (Linhares *et al.*, 2009).

Outras experiências inovadoras descrevem propostas de implementação de Bacharelados Interdisciplinares na área de Tecnologia (Porto *et al.*,

2014; Araújo *et al.*, 2016). Uma proposta de Bacharelado Interdisciplinar na área de Ciência e Tecnologia (BIC&T) ocorreu no Centro Universitário UNIVATES, instituição privada no Rio Grande do Sul. Na estrutura curricular para o BIC&T as disciplinas eletivas têm o papel fundamental de personalizar a formação dos estudantes, construindo competências próprias da área da Ciência e Tecnologia, bem como oferecer uma formação humanista e multidisciplinar (Porto *et al.*, 2014).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) a criação do Bacharelado Interdisciplinar em Tecnologia da Informação (BITI) ocorreu em 2013. O objetivo foi congregar os cursos e pesquisadores das subáreas da TI e de áreas externas em torno de um modelo de curso em dois ciclos para favorecer a flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e maior aproximação do mercado de trabalho (Araújo *et al.*, 2016).

Outra experiência de inovação foi a criação do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BIC&T) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Itaqui-RS. Essa proposta surge com a missão de transformar a atual matriz fragmentada, inflexível e de formação precoce presente nos atuais cursos de graduação. O BIC&T caracteriza-se como etapa inicial de formação, conferindo o título de Bacharel em Ciências e Tecnologia e pode vincular-se às carreiras acadêmicas e profissionais, em segundo ciclo de formação (Unipampa, 2012).

A Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Liesafro) foi uma iniciativa pioneira no Brasil, implantada em 2015 na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (Neris *et al.*, 2021). Esse curso realiza a formação de professores/as em interação com países africanos como Cabo Verde e Moçambique, numa perspectiva Sul-Sul de diálogos entre conhecimentos e práticas e em intercâmbio com as instituições da educação básica (Neris *et al.*, 2021). O curso de Liesafro surgiu como uma tentativa de formar profissionais para a docência nos anos finais do ensino fundamental na área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), no Ensino Médio na área de História e para atuação nas secretarias municipais e estaduais de educação, para a implementação da Lei nº 10.639/2003 – ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (Neris *et al.*, 2021).

De forma resumida as inovações encontradas nos trabalhos foram: a criação e implementação de Bacharelados Interdisciplinares; currículo inovador para a implantação de sete cursos de Licenciaturas e um de Serviço Social; Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Liesafro). Portanto, as inovações na formação dos estudantes de ensino superior focam na integração entre as ciências, novas trajetórias formativas entre o mercado e a pós-graduação e cursos para atender as demandas contemporâneas, como a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros.

O quadro 1 resume as instituições de educação superior, localizadas nesta revisão, que descrevem as propostas inovadoras.

Quadro 1 – Instituições de Educação Superior e tipos de propostas inovadoras.

Instituições	Propostas inovadoras na educação superior brasileira
UFBA	Bacharelados Interdisciplinares
UFSB	Bacharelados Interdisciplinares
UFTM	Currículo inovador para a implantação de sete cursos de Licenciaturas e um de Serviço Social
UNIVATES	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
UFRN	Bacharelado Interdisciplinar em Tecnologia da Informação
UNIPAMPA	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia
UFMA	Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Liesafro)

Fonte: Elaboração dos autores.

Novos processos formativos na educação superior em contextos internacionais

Os trabalhos selecionados na revisão de literatura internacional apresentam inovações via método de ensino-aprendizagem na educação superior, inovações via tecnologias e educação digital na educação superior e inovações curriculares e de cursos no ensino superior.

O primeiro grupo de trabalhos apresenta inovações no ensino superior em contextos internacionais com foco em métodos de ensino-aprendizagem. O quadro 2 mostra as iniciativas de inovações encontradas e as universidades ou países que as iniciativas foram realizadas. Entre as iniciativas encontradas estão o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Esta é avaliada nas pesquisas como uma ação muito positiva na perspectiva dos alunos e que proporciona o desenvolvimento de habilidades úteis para o futuro pessoal e profissional dos estudantes. Outro ponto que merece destaque são os estudos que discutem iniciativas que envolvem os professores universitários. A urgência para modificar o ensino superior e preparar os alunos para um mundo cada vez mais complexo sugere que os professores trabalhem em equipe e se engajem no diálogo e nas propostas de inovação.

Quadro 2 - Inovações e IES e/ou países que foram realizadas as iniciativas

Inovações via método de ensino-aprendizagem na educação superior internacional	
Inovações	IES e/ou PAÍS
Ensino Híbrido	Levantamento de experiências ao redor do mundo
Sala de aula invertida	Universidade de Zaragoza – Espanha
	Universidade de Sevilha – Espanha
	Instituição Universitária Espanhola
Aprendizagem Baseada em Problemas	Universiti Teknologi Malaysia – Malásia
Aprendizagem Extrema	Universidade de Helsinque - Finlândia
Aprendizagem em equipe de professores	Universidade holandesa de Ciências Aplicadas
Desenvolvimento profissional de professores em equipes	Revisão de Literatura
Projetos de inovação de práticas pedagógicas	Universidad del Desarrollo (UDD) Santiago – Chile

Fonte: Elaborado pela autora com base nos artigos da revisão de literatura. Dezembro, 2022.

Os estudos que compõem o segundo grupo de trabalhos apresentam inovações com foco em tecnologias no ensino superior em contextos internacionais. O quadro 3 mostra as iniciativas encontradas. O vírus COVID-19 forçou as instituições educacionais em todo o mundo a migrar processos de ensino-aprendizagem de modalidades tradicionais de ensino presencial para o ensino remoto. Neste contexto, muitas instituições perceberam a necessidade de inovar por meio de ferramentas tecnológicas.

Quadro 3 - Inovações e IES e/ou países que foram realizadas as iniciativas

Inovações via tecnologias e educação digital na educação superior internacional	
Inovações	IES e/ou PAÍS
Inteligência Artificial	Revisão de Literatura
Plataforma virtual	Universidades de Sevilha e Málaga - Espanha
Ferramenta de realidade virtual - Campus Virtual	IES privada no México
Espaços de aprendizagem aprimorados por tecnologia	City University London
Iniciativa iPad	IES nos Emirados Árabes Unidos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos artigos da revisão de literatura. Dezembro, 2022.

Os trabalhos que compõem o terceiro grupo apresentam estudos variados sobre inovações nos currículos e em cursos de ensino superior em contextos internacionais. Entre as iniciativas encontradas estão cursos de bacharelados interdisciplinares com abordagem integrada de Ciência e Tecnologia e Bacharelado em Artes e Ciências; iniciativas inovadoras dos *Massive On-line Open Course* – MOOC; iniciativas de ferramentas que ajudam na avaliação de iniciativas inovadoras no ensino superior. O quadro 4 sistematiza as iniciativas encontradas.

Quadro 4 - Inovações e IES e/ou países que foram realizadas as iniciativas

Inovações curriculares e de cursos na educação superior internacional	
Inovações	IES e/ou PAÍS
Bacharelado interdisciplinar de Ciência e Tecnologia	George Washington University (Washington DC, USA)
Adaptação de disciplinas para o ECTS	<i>Escuela Superior de Ingeniería</i> (Faculdade de Engenharia), Cádiz - Espanha
Massive On-line Open Course – MOOC	Universidade de Sevilha – Espanha
	Coréia do Sul
Curso por correspondência	Rússia
Novos cursos e espaços de incubadoras de start-ups	Eastern State University – USA
Bacharelado em Artes e Ciências	<i>University College London</i>
Transdisciplinaridade	<i>Universidad de Chile</i>
Ferramentas de avaliação de novos cursos	Universidade de Minnesota
	<i>Wageningen University and Research</i> (WUR) na Holanda

Fonte: Elaborado pela autora com base nos artigos da revisão de literatura. Dezembro, 2022.

Considerações finais

A partir da revisão de literatura nacional foi possível observar que a principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade brasileira foi a implantação de um regime de ciclos de educação superior: primeiro ciclo com o bacharelado interdisciplinar, propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes. Segundo ciclo: formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas. Terceiro ciclo: formação acadêmica científica e profissional de pós-graduação.

Ademais, a revisão de literatura permitiu identificar lacunas na produção científica brasileira. Nesse sentido, observamos uma lacuna na produção sobre experiências inovadoras em instituições de ensino superior privadas, além de casos específicos de universidades que sabemos que possuem experiências de inovações, mas que não foram encontradas na revisão. Portanto, investigações futuras devem ser consideradas para sistematizar novas experiências de inovações na estruturação da educação superior brasileira que não foram identificadas nesta revisão.

As inovações no ensino superior em contextos internacionais nos permitiram delinear alguns desafios para o futuro da universidade brasileira. Primeiro, é preciso valorizar o ensino inovador, bem como a pesquisa. As universidades, no nível gerencial, podem apoiar o desenvolvimento profissional dos professores universitários que se propõem a pensar e aplicar inovações na formação dos estudantes. Outro desafio é a introdução das tecnologias e da educação digital nas IES públicas no Brasil. Realizar uma formação, sobre o potencial e a aplicabilidade das tecnologias no ensino, para os professores universitários pode ser um caminho para superar algumas barreiras e limitações. Por fim, a implementação e a manutenção de cursos interdisciplinares é um desafio e que tem como foco proporcionar aos estudantes um espectro mais amplo de habilidades e conhecimentos gerais para discutir e trabalhar com problemas complexos da sociedade atual.

Referências

Araújo, Daniel; Girão, Gustavo; Leite, Jair (2016), “Desafios e Perspectivas de Um Bacharelado Interdisciplinar em TI”. *XXXVI congresso da sociedade brasileira de computação*; 10.5753/we.2016.9651.

Barreto, Cláudia Regina Muniz *et al.* (2012), “O modelo europeu de educação superior definido pelo processo de Bolonha e seus reflexos na reestruturação da UFBA”. *VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão, SE.

Costa, Ana Paula Delgado da (2014), *O Reuni Na Universidade Federal De Juiz De Fora: Uma Análise Dos Bacharelados Interdisciplinares*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

Costa, Luciano do Nascimento (2019), “Novas configurações no ensino superior brasileiro: gestão e implementação dos bacharelados interdisciplinares na Bahia”. *RELVA*, Juara/MT/Brasil, v. 6, n. 2, p. 26-38, jul./dez.

Linhares, Martha Maria Prata *et al.* (2009), “Uma experiência em construção de inovação curricular no ensino superior”. *Revista Profissão Docente*. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE.

Neris, Cidinalva Silva Câmara *et al.* (2021), “Licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros: uma graduação pioneira no Brasil”. *Educação & Sociedade* [online]. V. 42 [Acessado 12 agosto 2022], e254730. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.254730>>. Epub 13 Dez 2021. ISSN 1678-4626.

Porto, Rodrigo Wolff *et al.* (2014), “Bacharelado interdisciplinar: uma proposta para implementação na Univates”. *XIV Colóquio Internacional de gestão universitária – CIGU*. A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis, Santa Catarina.

Ramos, Luiza Olivia Lacerda; Ferreira, Rosilda Arruda (2018), “Concepções de interdisciplinaridade na educação superior: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA”. *Ce-nas Educacionais*. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade do Departamento de Ciências Humanas, *Campus VI*, da Universidade do Estado da Bahia.

Sampaio, R.; Mancino, M. (2007), “Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica”. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, v.11, n. 1, p. 83-89, jan.

IV - Políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: principais resultados e desafios futuros

Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)

Introdução do problema

Este trabalho traz os principais resultados da pesquisa “Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros”, desenvolvida pelo LEPES/FE/UFRJ e pela Ação Educativa entre março de 2021 e agosto de 2022. A pesquisa teve como objetivo geral contribuir para avaliar os resultados da lei de cotas (Lei 12.711) desde 2012, além de observar a eficácia da legislação em diversificar o perfil dos alunos do ensino superior nas universidades federais; identificar o sucesso das instituições na permanência de alunos cotistas; analisar as taxas de graduação e identificar as dificuldades enfrentadas pelas instituições e pelos cotistas em sua trajetória ao longo do ensino superior; analisar outros resultados do sistema de cotas associados às propostas de mudanças nos currículos e desenvolvimento de iniciativas antirracistas dentro das universidades; documentar a ampliação do ativismo dos alunos negros, entre outros aspectos; analisar o nível de

institucionalização da Lei de Cotas e das políticas de ação afirmativa nas universidades.

Nossa preocupação foi levantar informações a partir de diferentes fontes, documentar e analisar como a Lei de Cotas contribuiu para “mudar a cara” das universidades federais brasileiras nestes dez anos. Para isso, reunimos uma equipe de dezenas de pesquisadores brasileiros, de todas as regiões do país, que se dedicaram ao longo de 15 meses a recolher e sistematizar estes dados, trazendo um panorama abrangente e diversificado sobre como a Lei de Cotas impactou o perfil dos estudantes das universidades federais, impactando também as próprias universidades, de diferentes formas.

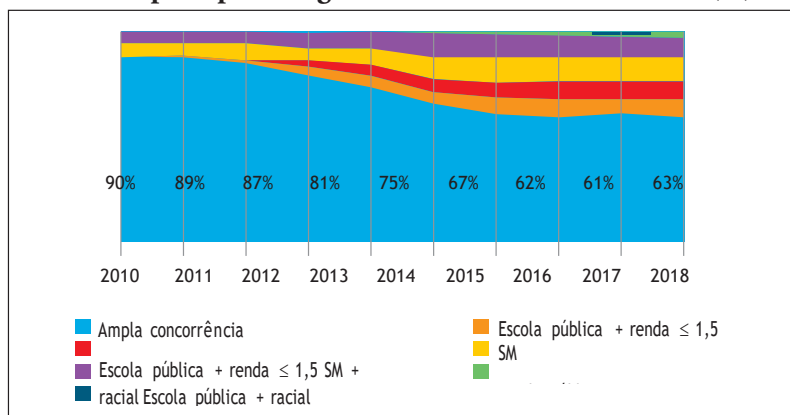
Nossa principal conclusão é que este impacto foi extremamente positivo em todos os sentidos. Concluímos também que, apesar dos avanços, ainda há muitos desafios a enfrentar. O relatório completo da pesquisa traz também a reflexão sobre os resultados e recomendações para o aprimoramento das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro (HERINGER e CARREIRA, 2022).

Desenvolvimento

Além do desenvolvimento de um referencial teórico comum e da análise crítica dos principais resultados e desafios da política de cotas, a pesquisa foi realizada através de três eixos, a saber: Eixo 1: Coleta de dados secundários em nível nacional; Eixo 2: Coleta de dados primários através de seis estudos de caso em universidades federais selecionadas; Eixo 3: Estudo sobre o papel da avaliação institucional do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior) na implementação da lei de cotas.

Apresentamos a seguir alguns resultados da pesquisa que apontam evidências sobre os impactos positivos da lei de cotas na diversificação do público das universidades federais.

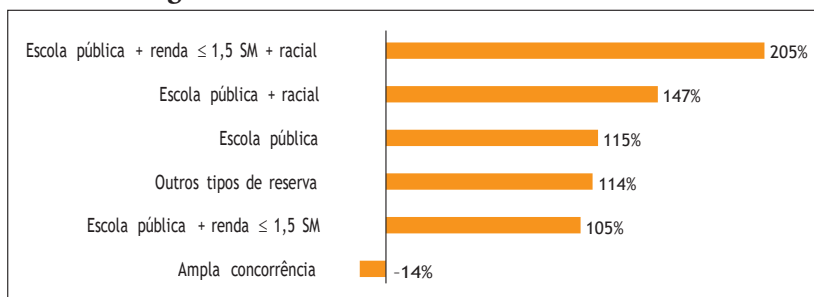
Gráfico 1. Ingressantes em cursos presenciais nas universidades federais por tipo de vaga acionada – Brasil, 2010-2019 (%)



Fonte: Inep, Censo da Educação Superior. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

* *Outros tipos de reserva* se referem às vagas de programas próprios das instituições.

Gráfico 2. Variação percentual no número de ingressantes por reserva de vagas, universidades federais – Brasil, 2013-2019



Fonte: Inep, Censo da Educação Superior. Elaboração: Ação Educativa e LEPES UFRJ.

* *Outros tipos de reserva* se referem às vagas de programas próprios das instituições.

** Este gráfico não inclui a variação entre pessoas com deficiência porque é recente a expansão das vagas, que acontece sobretudo a partir de 2017, logo após a inclusão do grupo na Lei de Cotas.

Entre os estudantes matriculados nas universidades federais, os que tiveram maior incremento entre 2010 e 2019 foram aqueles que ingressaram em vagas reservadas para egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas (e pessoas com deficiência), combinadas com o critério de renda.

Os relatos a partir do eixo 2 da pesquisa apontam que as polêmicas e temores que marcaram os momentos iniciais do debate público sobre as ações afirmativas foram diluídos, a realidade da política se impôs e esses atores se adaptaram com sua convivência. Com efeito, nas entrevistas reportadas pela pesquisa não há menção contrária às cotas, seja por parte de docentes, servidores ou estudantes. Porém, ainda se identifica a presença no discurso de determinados gestores do entendimento de que “bastam cotas sociais”.

Por outro lado, há relatos sobre as dificuldades relacionadas à integração dos estudantes cotistas nas instituições. O novo perfil de alunos aumentou a demanda por programas de assistência estudantil e políticas de permanência, envolvendo auxílios financeiros, alimentação, moradia ou transporte, em um contexto de profundos cortes de recursos decorrentes das políticas de ajuste fiscal, ancoradas na Emenda Constitucional 95/2016. O volume dos benefícios aos estudantes cotistas é muito menor do que a demanda crescente, intensificada pelos efeitos brutais das crises econômica e pandêmica na vida dos estudantes e de suas famílias, gerando insatisfação e cobranças por parte dos estudantes.

A pesquisa também investigou as ações desenvolvidas em termos de acompanhamento pedagógico e integração dos estudantes cotistas às universidades. Há um longo caminho a percorrer: as universidades não têm um bom programa de acompanhamento do desempenho e do percurso desses estudantes. De forma geral, há pouco conhecimento por parte dos coordenadores de curso sobre as dificuldades enfrentadas pelos cotistas, inclusive as acadêmicas. As pró-reitorias de assuntos estudantis ou equivalentes tendem a se concentrar na gestão dos benefícios financeiros e terminam por dar pouca atenção à dimensão pedagógica e à vivência cotidiana dos estudantes.

Em algumas das universidades pesquisadas, existe uma instância institucional voltada para o acompanhamento dos estudantes pretos, pardos e indígenas, mas em muitos casos esses órgãos têm poucos recursos

humanos e sofrem de frágeis condições institucionais. Esse tipo de relato sugere que a universidade pública passou a ter uma maior variedade de perfis de estudantes, com diferentes trajetórias, vivências e informações sobre o universo do ensino superior. Tais estudantes demandam bolsas e auxílios financeiros, mas também acolhimento, respeito, escuta, informação ampla sobre oportunidades acadêmicas e diálogo com diferentes instâncias da universidade.

Os estudos de caso destacam ainda o papel dos coletivos estudantis (negros, indígenas, quilombolas, feministas, de pessoas com deficiências etc.) têm exercido para a permanência dos estudantes cotistas nas universidades, luta por melhores condições materiais e simbólicas no ensino superior e para a manutenção da memória e do legado de luta política antirracista que está na origem das políticas de ação afirmativa no Brasil.

Conclusões

As ações afirmativas efetivamente têm contribuído para democratizar o acesso às universidades públicas e tensionado por uma transformação profunda nos referenciais, sentidos e prioridades das universidades (agenda de pesquisa, currículos, mudanças de procedimentos e culturas institucionais). Porém, a institucionalização dessas políticas no conjunto das universidades ainda é extremamente limitada, compreendidas em geral como de responsabilidade de órgãos e instâncias vinculados à assistência estudantil ou à agenda da promoção da igualdade étnico-racial. Constatam-se processos emperrados no nível intermediário das universidades.

As cotas raciais têm sido decisivas para o acesso de estudantes negros e indígenas mais pobres, demonstrando que somente as cotas sociais não dão conta de democratizar o acesso dessa população ao ensino superior. A presença de PPIs se tornou mais visível nos cursos mais seletivos, onde, antes das cotas, estavam praticamente ausentes.

Recomendamos ampliar a noção de permanência nas políticas voltadas para o ensino superior: tais estudantes demandam bolsas e auxílios financeiros, mas demandam também acolhimento, respeito, escuta ativa, simplificação de procedimentos burocráticos excludentes, informação ampla sobre oportunidades acadêmicas, mudanças curriculares, acesso a cur-

tos de línguas estrangeiras, acessibilidade ampla e integral, diálogo com diferentes instâncias da universidade. As universidades devem fortalecer e regulamentar nacionalmente as comissões de heteroidentificação.

Destacamos a importância de que as universidades federais ampliem seu compromisso com a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, em particular dos que ingressam por meio da reserva de vagas. Apesar dos esforços, as universidades ainda não têm bons programas de acompanhamento do desempenho e do percurso dos estudantes cotistas, enfrentando dificuldades relacionadas ao pleno acolhimento e à participação destes estudantes na instituição. Existe pouco conhecimento por parte de alguns coordenadores de curso sobre as dificuldades enfrentadas pelos cotistas, inclusive do ponto de vista acadêmico.

A produção e análise de informações sobre o percurso e demandas dos estudantes cotistas ainda é desarticulada, com limitada apropriação institucional para fins de planejamento. De forma geral, existe pouca informação sistematizada e disponível sobre o perfil dos cotistas nas universidades pesquisadas, sua trajetória acadêmica, seu desempenho, suas dificuldades e desafios, suas demandas e potencialidades.

O perfil destes alunos provocou uma maior demanda por programas de assistência estudantil e por políticas de permanência em uma perspectiva ampliada, envolvendo auxílios financeiros, alimentação, moradia, transporte, programas de saúde mental, em um contexto de cortes de recursos das universidades federais, decorrentes das políticas de ajuste fiscal, ancoradas na Emenda Constitucional 95/2016. Conhecida como Teto de Gastos, a EC95 estabeleceu por 20 anos cortes de recursos das políticas sociais e ambientais, ao mesmo tempo que não fixou limites para a drenagem de recursos públicos para o sistema financeiro.

Em decorrência desse quadro, o volume de recursos públicos destinados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é muito menor do que a demanda crescente pelo acesso ao benefício, intensificada no contexto das crises econômica e pandêmica que afetaram profundamente estudantes cotistas e suas famílias, gerando insatisfação e cobranças legítimas por parte dos estudantes às instâncias universitárias. Muitas vezes, as Pró-Reitorias de Políticas Estudantis (ou equivalentes) tendem concentrar a maior parte de seus esforços na gestão conflitiva dos insuficientes

benefícios financeiros e terminam por dar atenção menor à dimensão pedagógica e à vivência cotidiana dos estudantes.

Criado por meio do decreto presidencial n. 7234/2010, o PNAES necessita urgentemente ser fortalecido e transformado em uma política pública com base legal aprovada pelo Congresso Nacional com fonte de recursos estável, que sustente as demandas do processo de democratização das instituições federais de ensino superior, amplificado pela Lei de Cotas.

Destaca-se que os coletivos estudantis (negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, feministas, de pessoas com deficiências etc.) têm exercido papel fundamental para a permanência dos estudantes cotistas nas universidades e para a manutenção da memória, do legado de luta política antirracista promovida pelos movimentos negros e indígenas e que está na origem das políticas de ação afirmativa.

A seguir, apresentamos um conjunto de recomendações decorrentes de nossa pesquisa:

1. Ampliar o nível de institucionalização das políticas de ação afirmativa nas instituições federais de ensino: é urgente o fortalecimento de órgãos/instâncias guardiãs, com condições institucionais adequadas, combinado com mecanismos e processos institucionais que possibilitem que a agenda seja assumida pelo conjunto das universidades.

2. As universidades devem integrar a promoção da equidade étnico-racial na sua agenda em todas as dimensões institucionais (ensino, pesquisa, extensão, gestão), com forte investimento em processos de formação de equipe, planejamento e monitoramento da execução das ações de enfrentamento do racismo e do capacitismo institucional.

3. Desenvolver programas de formação para coordenadores, docentes e técnicos: constata-se que ainda há muito desconhecimento da Lei de Cotas, das políticas de ação afirmativa e de suas implicações para as universidades.

4. Ampliar as ações afirmativas com adoção de cotas na pós-graduação, levando em conta experiências bem-sucedidas em desenvolvimento em universidades públicas brasileiras.

5. Articular políticas de ação afirmativa e políticas de promoção da diversidade e de educação antirracista e antidiscriminatórias, incluindo a plena implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para

a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em especial, do artigo 1º, em seus incisos 1º e 2º, que estabelecem – respectivamente – que as instituições de ensino superior incluam a Educação das Relações Étnico-Raciais nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos, e que o cumprimento das DCNs seja considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento, gerando implicações para o SINAES.

6. Implementar cotas epistêmicas (diversificação curricular na perspectiva das matrizes afro-brasileiras, africanas e indígenas, entre outras) nos cursos das universidades e das demais instituições federais de ensino, nas diferentes áreas de conhecimento.

7. Ampliar a noção de permanência nas políticas voltadas para o ensino superior: tais estudantes demandam bolsas e auxílios financeiros, mas demandam também acolhimento, respeito, escuta ativa, simplificação de procedimentos burocráticos excludentes, informação ampla sobre oportunidades acadêmicas, mudanças curriculares, acesso a cursos de línguas estrangeiras, acessibilidade ampla e integral, diálogo com diferentes instâncias da universidade.

8. Garantir a disponibilidade pública – por parte dos institutos oficiais de produção de estatísticas – de informações tratadas que possibilitem o monitoramento efetivo da implementação da Lei de Cotas, considerando os quesitos socioeconômico e raça/cor por curso, superando o quadro de apagão de dados decorrentes da interpretação equivocada da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei 13.709/2018), que prevê que o tratamento de dados pessoais pelo poder público deve ser realizado na persecução do interesse público.

9. Criar um Programa Nacional de Divulgação da Lei de Cotas e das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Médio, com a maior articulação entre as universidades públicas e as redes estaduais das escolas de Ensino Médio, visando à maior disseminação de informações das ações afirmativas e das políticas de acesso e permanência a estudantes de escola pública, de menor renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências nas universidades públicas.

10. Maior articulação entre as políticas de ação afirmativa e as políticas científicas, em especial, com a ampliação de editais e do número de

bolsas de pesquisa a estudantes cotistas, como, por exemplo, a do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

11. Dar fim urgente ao Teto de Gastos (EC95/2016), que trouxe diversos impactos negativos sobre o orçamento das universidades, para que se ampliem os recursos destinados à educação superior pública e às políticas de permanência, com base em instrumentos de planejamento público de curto, médio e longo prazo, na perspectiva urgente da retomada do Plano Nacional de Educação (PNE).

12. Reorientar o SINAES e o trabalho das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) como parte do sistema de monitoramento da Lei de Cotas e das políticas de ação afirmativa, com inclusão de dimensão e revisão de indicadores de avaliação institucional, na perspectiva do fortalecimento de processos participativos, com forte escuta de estudantes e demais sujeitos da comunidade universitária e promoção de uma educação antirracista, anticapacitista e não discriminatória, de acordo com o conjunto de recomendações detalhadas no estudo referente ao eixo avaliação institucional desta pesquisa.

13. Prorrogar a Lei 12.990/2014, que expira em 2024 e estabelece a reserva a pessoas negras de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos na administração pública federal. Avançar na regulamentação nacional desta lei – inclusive prevendo o aumento do percentual de reserva de vagas e a expansão de sua abrangência para o conjunto da educação superior pública e privada. Quanto à efetiva aplicação da lei nas universidades, é importante estabelecer que a reserva de vagas incida no conjunto de vagas colocadas no concurso e não nas vagas de cada departamento acadêmico, e que os departamentos com menor presença de docentes negros sejam priorizados para a reserva de vagas.

14. Promover, por meio do INEP em articulação com a ANDIFES, uma política nacional de estímulo a processos de avaliação institucional participativa – como parte do SINAES – que mobilize o conjunto das universidades e que considere os coletivos estudantis como sujeitos fundamentais do aprimoramento das políticas de ação afirmativa.

15. Desenvolver por meio do INEP, em articulação com fóruns e associações acadêmicas e organizações da sociedade civil, campanhas permanentes voltadas para as comunidades universitárias e demais instituições

federais de ensino sobre a importância do preenchimento do quesito *raça/cor*, visando à diminuição da subnotificação e o monitoramento e enfrentamento das desigualdades raciais na educação superior do país.

16. Mapear e articular a produção de informações existente nas universidades que possam contribuir para o fortalecimento das políticas de ação afirmativa. Produzir, sistematizar e analisar informações com quesito *raça/cor* que possibilitem o acompanhamento acadêmico e das demandas dos estudantes cotistas.

17. Ampliar e fortalecer o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), transformando-o em lei federal, com volume de recursos suficientes e estáveis para a efetivação de políticas de permanência estudantil.

18. Criar um programa nacional de promoção da saúde mental para estudantes, que contribua para o enfrentamento do sofrimento psíquico, potencializado por precárias condições de permanência e por uma cultura universitária ainda predominantemente eurocêntrica, ancorada em uma branquitude que se entende referência máxima de universalidade humana, e pouco amigável e acessível aos setores populares, em especial, a estudante negros, indígenas e com deficiências.

19. Em função das mudanças demográficas vivenciadas no Brasil na última década, é urgente ajustar os percentuais de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPIs) e de pessoas com deficiências às cotas de acordo com os dados da PNAD Contínua, não mais referenciando-os nos dados desatualizados do Censo Demográfico 2010.

20. Promover ajustes no SISU (Sistema de Seleção Unificada), a fim de que o candidato que optou por se inscrever como cotista, caso obtenha nota superior à nota de corte, seja automaticamente reorientado para livre concorrência, liberando a vaga para outro candidato cotista. Dessa forma, a nota de corte deve ser o primeiro critério para a classificação pelo SISU, independentemente do tipo de ingresso escolhido pelo estudante, para que a cota seja um piso e não se transforme em teto.

21. Exclusão das escolas militares das cotas destinadas às escolas públicas, em decorrência de serem escolas diferenciadas, com investimento equivalente a cerca de quatro vezes o valor médio por aluno de escolas públicas de ensino médio.

22. Propostas de novos estudos que abordem e aprofundem reflexões sobre: a possibilidade de revisão do recorte de renda previsto na Lei de Cotas, para valor inferior a 1,5 salário mínimo per capita, visando que setores mais vulneráveis sejam mais diretamente beneficiados; o impacto da Lei de Cotas junto a estudantes indígenas e estudantes com deficiências; a situação das demais políticas de ação afirmativa, com base em uma perspectiva interseccional de raça, renda e gênero, voltadas para populações quilombolas, pessoas trans, trabalhadores rurais e de outros sujeitos políticos que disputam o processo de democratização da educação superior; a situação de implementação da Lei 12.990/2014; dos egressos cotistas no mercado de trabalho; e das cotas na pós-graduação.

Cabe perguntar se os resultados de cotistas e não cotistas são próximos ou distantes no mercado de trabalho. Estudantes contemplados ou não pelas ações afirmativas conseguem empregos na mesma velocidade? Com remuneração semelhante? Em áreas relacionadas aos cursos em que se formaram? Ainda que novas perguntas possam ser feitas, as evidências mostram as mudanças significativas que a Lei de Cotas provocou na vida dos estudantes cotistas e nas universidades federais.

Os estudos realizados demonstram que muito foi conquistado, porém ainda são necessários o aperfeiçoamento, a proteção, o fortalecimento e a maior institucionalização destas políticas nos próximos anos.

Referências

HERINGER, R. R.; CARREIRA, Denise (Orgs.). 10 ANOS DA LEI DE COTAS Conquistas e perspectivas. 1. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ e Ação Educativa, 2022. v. 1. 629p. Disponível em: www.pesquisaleidecotas.org.br Acesso em: 07/03/2023.

V - Política de formação de professores no rio grande do sul: bases para uma projeção estratégica – GEU UFSM

Adriana Moreira da Rocha Veiga (UFSM)

Liliane Gontan Timm Della Mea (UFSM)

Tânia Micheline Miorando (UFSM)

Joceane Santos Dornelles (UFSM)

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar um recorte do estudo que está sendo desenvolvido no projeto de pesquisa intitulado “Bases para a Projeção de uma Política de Formação de Professores no Rio Grande do Sul”, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Parte dessa investigação está sendo organizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pelo Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU), que tem ramificações em várias universidades brasileiras tais com: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade Franciscana (UFN),

Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

A pesquisa, no âmbito geral, tem por intento configurar bases para a projeção de uma política de formação inicial de professores para o Estado do Rio Grande do Sul, pois entende-se que, a partir do estudo das análises produzidas neste projeto, pode-se ter as bases, não só para o desenho de políticas de formação de professores, mas também para um planejamento estratégico. A partir de um mapeamento amplo, temos condições de propor documentos que possam evitar a falta de professores em áreas de ensino ou níveis escolares, hoje em situação de observação, pelo baixo número de professores em formação em algumas áreas, apontadas em situação crítica. À vista disso, como esta investigação será realizada no Estado do Rio Grande do Sul, e considerando que a Rede GEU está presente em diversas universidades, as Instituições participantes foram distribuídas de acordo com os objetivos, a fim de propiciar a articulação da Rede de pesquisadores na produção das informações, execução de ensaios, cruzamentos de dados e definição da relevância e desenvolvimento de um site com os dados levantados dinamicamente e disponibilizando os cruzamentos considerados relevantes.

Por conseguinte, o grupo de pesquisadores da Rede GEU/UFSM está responsável por dinamizar o Objetivo 2, o qual tem por finalidade a construção de uma metodologia de análise dos dados da educação básica e da educação superior através de uma rede de colaboração entre instituições de ensino superior, de modo a se ter uma visão das necessidades de formação de professores. Assim constituída, cada Instituição irá trabalhar na produção de dados de sua região e a UFSM, ao que lhe cabe, buscará sobre todas as licenciaturas presenciais, Programa Residência Pedagógica (PRP) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a disponibilizar para o mapeamento objetivado.

Por ora, apresentamos a metodologia do trabalho que estamos construindo, como desenho da projeção que pretendemos finalizar e levar para compor a base de dados da Formação de Professores no Rio Grande do Sul.

Metodologia

O objetivo que estamos dinamizando (2) versa sobre: Construir uma metodologia de análise dos dados da educação básica e da educação

superior através de uma rede de colaboração entre instituições de ensino superior de modo a se ter uma visão das necessidades de formação de professores. Entendemos que esta dinâmica possui o seguinte desdobramento.

1. Desenvolver tópicos-guia para o levantamento dos dados da educação básica e da educação superior sobre as necessidades de formação de professores nas diferentes regiões do RS;
2. Aplicar métodos qualitativos e qualiquantitativos de análise de dados - análise textual discursiva e Iramuteq⁴⁸ (<http://iramuteq.org/>);
3. Delinear o mapa das políticas de formação inicial de professores (licenciaturas) no RS junto às IES;
4. Delinear o mapa das necessidades de formação inicial de professores no RS junto às IES.

Isto pode ser gigantesco se prospectamos o volume de informações que potencialmente estarão circulando pela rede colaborativa. Pensando nisto, foram estabelecidas três (03) metas:

1. Articulação da Rede de pesquisadores na coleta das informações.
2. Execução de ensaios de cruzamentos de dados e definição da relevância.
3. Desenvolvimento de um site com os dados produzidos dinamicamente e com os cruzamentos considerados relevantes.

Conceitualmente o processo analítico das informações oriundas dos processos da pesquisa gestados pelos núcleos da Rede GEU no RS corresponde às possibilidades da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2011) como metodologia de análise e interpretação de textos com o uso do *Software* livre IRaMuTeQ,[1] - “Interface **R** para Análise **M**ultidimensional de **T**extos e de **Q**uestionários”, com foco na análise de corpus textual da pesquisa.

48 Originalmente em francês, “Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires”, o IRaMuTeQ foi desenvolvido por Pierre Ratinaud, do Laboratoire d’Études et de Recherches Appliquées em Sciences Sociales (Laboratório de Estudos e Pesquisas Aplicadas em Ciências Sociais), da Universidade de Toulouse III, utilizando a interface do software R (R Project for Statistical Computing), podendo ser baixado em <http://www.iramuteq.org/>.

A ATD apresenta-se como uma metodologia de análise multidimensional de textos e de questionários e parece coerente com uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação sem, no entanto, prescindir de dados quantitativos que permitam elucidar aspectos importantes para os seus objetivos. Isso esclarece a nossa preocupação em contar com um software que demonstre eficácia para tal finalidade, caso seja necessário tal aprofundamento na abordagem analítica. Desde 2013, Brígido Vizeu Camargo e Ana Maria Justo, do Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS, da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, desenvolveram um tutorial em português⁴⁹, o que nos estimula a optar por esse método de análise, conjugado à ATD.

Neste momento, a nossa atenção será no sentido de compreendermos se os posicionamentos conceituais da ATD reverberam no IRaMuTeQ, pois como *software* ele é uma ferramenta cujos princípios podem se distanciar das nossas expectativas. Apesar disso, o software não deve excluir a autoria do pesquisador, considerando que a ATD é uma perspectiva qualitativa de pesquisa em que esse aspecto tem alcance e destaque. Ao passo em que o pesquisador protagoniza a autoria do processo, a ferramenta facilita o gerenciamento dos arquivos, agiliza a digitação e a codificação e a produção de relatórios com o objetivo de comunicar os resultados, mas não tem autonomia de decisão. Levando em consideração que teremos na pesquisa múltiplas fontes de dados e informações, a ferramenta poderá ser útil nesse gerenciamento e agilidade, permitindo que os relatórios de cada segmento sejam analisados e integrem o relatório geral em uma lógica linguística adequada.

O IRaMuTeQ © utiliza em seus processos de análise a Lematização⁵⁰, por meio da qual as palavras são buscadas e relacionadas por sua

49 Disponível em: < <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em 01 jun 2023.

50 Lematização é o processo de deflexionar uma palavra para determinar o seu lema. Por exemplo, as palavras pesquisador, pesquisadora, pesquisadores e pesquisadoras são todas formas do mesmo lema: pesquisador.

raiz, ignorando o tempo verbal e o gênero. Assim, o *software* transforma textos em segmentos de texto (ST), identifica a frequência das palavras, cria dicionários de formas (adjetivos, substantivos, verbos, advérbios, etc.) que podem ser classificados pelo pesquisador como formas ativas, formas suplementares ou formas eliminadas.

O IRaMuTeQ © executa a análise lexical do texto e o particiona em Classes Hierárquicas (CH) identificadas a partir dos segmentos de texto (ST) que compartilham o mesmo vocabulário. Este processo, ancorado nas estatísticas produzidas por meio do *software* R, possibilita ao IRaMuTeQ © identificar o contexto em que as palavras ocorrem, facilitando ao pesquisador conhecer o seu teor.

Existem dois grandes grupos de análise possíveis através do IRaMuTeQ ©

(Figura 6).: Análise de Corpus Textual (ACT) e Análise de Matriz (AM)

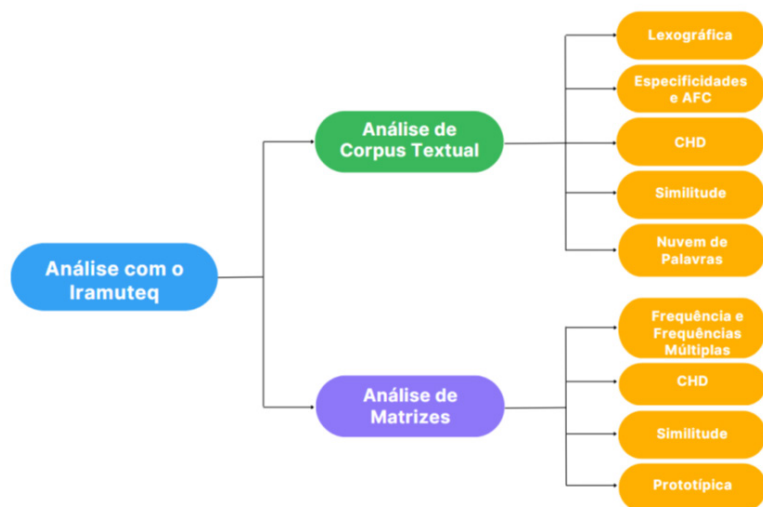


Figura 6. Grupos de análise do Iramuteq.

A categoria de análise do tipo ACT trata de material verbal transcrito, ou seja, textos produzidos em diferentes contextos, sendo aplicada nos estudos de pensamentos, crenças e opiniões produzidas em relação a determinado fenômeno ou tema de investigação, permitindo a quantificação de variáveis essencialmente qualitativas a fim de descrever o material produzido por determinado sujeito ou sujeitos (CAMARGO; JUSTO, 2013). A ACT proporciona ao pesquisador a possibilidade de trabalhar com

Análise Lexicográfica (estatísticas básicas), Análise de Especificidades e Análise Fatorial por Correspondência (AFC), Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise de Similitude e Nuvem de Palavras.

Análise Lexicográfica - fornece estatísticas simples sobre o corpus, fornecendo dados como quantidade de textos e ST; frequência média e total das palavras; e classificação gramatical das palavras de acordo com o dicionário;

Análise de Especificidades - associa textos com variáveis, possibilitando a análise de textos em função das variáveis de caracterização definidas previamente pelo pesquisador (gênero, idade, escolaridade, etc.) e permitindo comparar os resultados por variáveis relevantes à investigação;

Análise Fatorial por Correspondência (AFC) - representação gráfica dos dados, permite a visualização da proximidade entre as classes ou palavras tornando possível verificar os possíveis cruzamentos ou proximidades entre diferentes classes, verificando assim as afinidades entre elas;

Classificação Hierárquica Descendente (CHD) - terá basicamente duas opções: *SIMPLE SUR SEGMENTS DE TEXTE* – análise sobre os segmentos de texto, delimitados pelo programa (Análise Standard), recomendada para respostas longas e *SIMPLE SUR TEXTES* – análise considerando a totalidade dos textos, sem dividi-los em segmentos de texto. Recomendada para respostas curtas.

Na CHD o IRaMuTeQ © realiza o processo de classificação das palavras que irão constituir as categorias que, no IRaMuTeQ © são denominadas Classes. Estas Classes são formadas por palavras significativamente interrelacionadas, tendo como base as diferentes temáticas encontradas pelo *software* por meio da ACT. Esta análise é feita a partir de ST que

são repartidos em função da frequência das formas reduzidas. Assim, a recuperação dos ST e a associação de cada um permite o agrupamento das palavras significativas que irá então gerar as classes. De posse destas classificações, o pesquisador pode, então, inferir quais as principais ideias que o corpus textual deseja transmitir.

Cada entrevista/texto/fala individual é denominada pelo IRaMuTeQ © como Unidade de Contexto Inicial (UCI), e os segmentos que compõem cada classe são as Unidades de Contexto Elementar (UCE). Após o processamento e agrupamento das palavras, a CHD cria o dendrograma⁵¹ das classes. Este dendrograma, além de apresentar as classes, demonstra a ligação entre elas pois estão associadas entre si.

A Análise de Similitude (AS) se baseia na Teoria dos Grafos, sendo que representa a ligação entre palavras do corpus textual. A partir desta análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância para a pesquisa. A AS auxilia o pesquisador na identificação da estrutura da base de dados que compõe o corpus, distinguindo as partes comuns e as especificidades, além de permitir verificá-las em função de variáveis descritivas definidas previamente pelo pesquisador.

A Nuvem de Palavras apresenta um conjunto de palavras organizadas em tamanhos diferenciados, de acordo com seu nível de importância e ocorrência no corpus. Ou seja, palavras apresentadas com tamanhos maiores possuem maior relevância; palavras com tamanhos menores possuem menor relevância. Esta classificação se baseia no indicador de frequência ou outro escore estatístico escolhido pelo pesquisador.

A Análise de Matriz permite que se trabalhe com matrizes que envolvam variáveis, categorias e lista de palavras como aquelas utilizadas para analisar tarefas de evocações livres ou questionários. Considerando as peculiaridades deste trabalho, optamos por utilizar o IRaMuTeQ © somente em sua vertente de ACT tendo em vista não ser relevante para esta pesquisa as características da Análise de Matrizes.

51 O dendrograma resume graficamente a solução de cluster. Os casos são listados ao longo do eixo vertical esquerdo. O eixo horizontal mostra a distância entre os clusters quando eles se unem. A análise da árvore de classificação para determinar o número de clusters é um processo subjetivo.

Seguimos o fluxo de ACT do IRaMuTeQ ©, ou seja, Análise Lexográfica, Análise de Especificidades e AFC, CHD, AS e Nuvem de Palavras. Por se basear em estatísticas simples de texto (número de textos, quantidade de ocorrências, média de ocorrência por texto, número de formas, etc.).

O fluxo de apresentação dos resultados será estabelecido pela rede colaborativa, sugerindo-se apresentar inicialmente os resultados da categoria Nuvens de Palavras por acreditarmos que, apesar de ser uma análise simples baseada em frequência, seja uma forma interessante de visualizar as principais vertentes presentes nos discursos e que, provavelmente, irão corresponder às palavras-chave.

Contudo, para que esse processamento digital da análise qualitativa seja possível, existe o trabalho anterior da ATD, uma metodologia fenomenológicohermenêutica de análise qualitativa. Para analisarmos o conjunto informacional da pesquisa, obtido por meio das Entrevistas Narrativas com os professores, utilizaremos a metodologia de análise Análise Textual Discursiva, doravante ATD. Escolhemos a ATD enquanto estratégia de interpretação a partir da sua capacidade de valorizar o pensamento intuitivo e de sua flexibilidade para a [re]construção de percursos. Neste sentido, sobre a última característica, conforme Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2014, p.120): “A utilização da análise textual discursiva tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos”. O desenvolvimento da ATD ocorre por meio de etapas e o seu produto, o metatexto, emerge a partir de uma sequência de componentes, propostos por Régis de Moraes, o qual conceitua ATD:

[...] Processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz (MORAES, 2003, p. 192).

O autor supracitado afirma que as pesquisas qualitativas estão voltadas às análises textuais. Partindo de textos pré-existentes, como livros ou artigos, ou, como neste estudo, por meio da produção do próprio material de investigação, a partir de entrevistas narrativas ou ainda de observações. O objetivo deste tipo de análise é “aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES, p. 191, 2003).

Ao apresentar a ATD, Moraes (2003, pp. 191-192) destaca quatro focos, sendo que os três primeiros constituem um ciclo. São estes:

- a) *Desmontagem dos textos ou unitarização*, implicando na análise minuciosa dos achados, subdividindo-os ou fragmentando-os até se chegar a unidades constituintes.
- b) *Estabelecimento de relações ou categorização*, ou seja, combinar e classificar as unidades obtidas na fase anterior para que possam ser reunidas em grupos mais complexos, ou seja, em categorias de análise.
- c) *Captação do novo emergente*, frente aos achados do estudo e combinando a análise das etapas anteriores, torna-se possível a sistematização do todo, permitindo que novos fatos emergjam, produtos de nova combinação de informações, constituindo-se em um metatexto, resultante de todo o processo.
- d) *Processo de auto-organização ou auto-organizativo*, racionalizado e planejado como um sistema de ideias aberto, a partir do qual novas concepções poderão surgir. Os resultados finais, fecundos e novos, não podem ser previstos com exatidão pela imprevisibilidade dos próprios dados, bem como dos limites e possibilidades emergentes ao longo de todo o processo.

Para Moraes e Galiazzi (2014), a ATD corresponde a uma metodologia da análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos. “Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (p. 7).

Finalmente, as operações do IRaMuTeQ complementam o processo de ATD, auxiliando o pesquisador:

- na definição das categorias emergentes de análise;
- na sistematização de categorias em níveis de complexidade;
- otimizando a digitação de dados e leitura de arquivos em diferentes formatos;
- estimulando o trabalho coletivo de pesquisa por seu sistema de estruturação aberto.

Essa estrutura aberta de categorias nos autoriza ao uso do software com os pressupostos da ATD.

No entanto, precisaremos ainda de estratégias que nos permitam cotejar as informações pela sua relevância, com vistas a atingirmos o que nos parece ser o principal objetivo da pesquisa - as necessidades de formação dos professores da Educação Básica do RS. E isto não se estabelece antes que o processo esteja em pleno desenvolvimento e os primeiros dados e informações estejam sendo produzidos pelos grupos de trabalho, constituídos pelas instituições. Para este alinhamento, serão realizados ao longo da pesquisa quatro seminários, o que em si constitui metodologia importante para a discussão dos resultados que vão sendo produzidos.

A partir de uma análise dos documentos que sinalizam a formação inicial e continuada de professores, no âmbito de cada Instituição, os dados produzidos serão apresentados para comporem uma quadro que vá desenhar o mapeamento pretendido. Nesse sentido, intenciona-se investigar não só as licenciaturas, mas programas como o Residência Pedagógica (PRP) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) uma vez que, os mesmos estão entre as políticas de formação docente e têm produzido indicativos importantes no RS.

Do mesmo modo, será realizada uma pesquisa exploratória a fim de verificar as circunstâncias da evasão nos cursos de licenciaturas da Instituição, objetivando uma proposição de ações para melhorias. Essa investigação será desenvolvida através da análise de dados que já estão sendo coletados e organizados. Além disso, destaca-se que esse trabalho está sendo organizado juntamente com a Universidade de Passo Fundo e Universidade Federal do Pampa, as quais também fazem parte do Objetivo 2.

Assim sendo, as demais Instituições participantes também organizam suas informações e juntamente, serão discutidos com a finalidade de construir uma metodologia para o grupo geral.

Resultados Parciais

A pesquisa, apesar de ter iniciado recentemente, já possui alguns resultados que são oriundos dos dados produzidos até o momento, no que se refere à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Dessa forma, salientamos que, primeiramente, estamos organizando as informações a serem analisadas a partir de um projeto piloto que é constituído pelos cursos de licenciaturas do Centro de Educação, da UFSM. Essa escolha ocorreu devido à necessidade de verificarmos se os métodos usados para coletar as informações necessárias, serão satisfatórias antes de estendermos para as demais licenciaturas. Sendo assim, o projeto piloto acontecerá no Centro de Educação, por ser o local onde está situado o Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UFSM).

Isto posto, inferimos que através dos indicadores analisados, percebe-se que nos últimos dez anos, no que se refere aos cursos de Pedagogia, Pedagogia Noturno, Educação Especial e Educação Especial Noturno, há um total de ingressantes relativamente maior nos cursos de Licenciatura que ocorrem no diurno e, conseqüentemente, mais formandos. Outrossim, destaca-se que, também temos o período de duração maior nos cursos noturnos, o que está relacionado com o número total de formandos. Do mesmo modo, ainda faremos uma análise sobre a evasão nesse período de tempo e os fatores que levam os discentes a evadir, haja vista que na última década, há a ocorrência da pandemia.

Finalmente, no que concerne a números, em um período de dez anos temos um total de 2180 alunos ingressantes no curso de Pedagogia, enquanto há 1088 no curso de Pedagogia Noturno. Com relação ao total de formandos, temos 452 no curso diurno e

255 no noturno. Igualmente, no curso de Educação Especial temos 1320 ingressantes e 1070, em Educação Especial Noturno. Já no que se refere ao total de formandos, há 208, no diurno e 164, no noturno. Dessa forma, evidencia-se que há um baixo número de alunos formados em

relação ao ingresso. Nesse sentido, o estudo irá elucidar a lacuna existente entre o ingresso dos estudantes e a sua titulação.

Considerações Finais

A partir da verificação das políticas de formação de professores implementadas na história recente do país, da operação conjunta de diferentes instituições analisando e disponibilizando os dados da educação e do desenho de cenários, cientificamente analisados, para os próximos 10 anos, será possível disponibilizar aos gestores das redes e sistemas de ensino, bem como das instituições de educação superior, bases para a construção de políticas públicas e institucionais para a formação de professores no Estado do RS. Este modelo possivelmente poderá ser replicado para os demais estados, bem como para o país. Os resultados esperados apontam para o mapeamento de políticas públicas voltadas para a formação de professores, a consolidação de dados de diferentes fontes, a apresentação de distintos cenários para várias tomadas de decisões e a produção de um livro, publicizando o estudo feito em rede.

Referências

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual **IRAMUTEQ**, 2013b. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: maio de 2023

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v.9, n.2, pp. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2. ed., 2014.

VI - Estudos e pesquisas em contextos emergentes na educação superior: inter-relações com as produções do grupo GESTAR/CNPq

Marilene Gabriel Dalla Corte (UFSM)

Gabriela Barichello Mello (UFSM)

Ticiane Arruda da Silva (UFSM)

Considerações iniciais

Este relato tem por finalidade apresentar um panorama teórico-metodológico de pesquisas decorrentes das produções científicas do Grupo de Pesquisa Gestar/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), contribuindo, assim, para a construção e fortalecimento do campo da Educação Superior, em especial, no que tange a aspectos subjacentes a “contextos emergentes”. As pesquisas do Grupo Gestar iniciaram-se a partir de estudos das políticas públicas, agregando os contextos emergentes a partir de 2016 com a participação em um pro-

jeto Pronex/CNPq da Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior⁵² (RIES).

Atualmente, as produções do grupo desenvolvem-se com base no projeto de pesquisa guarda-chuva “Contextos emergentes na Educação Básica e Superior na perspectiva da inovação e qualidade dos processos de gestão escolar e universitária”, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação da UFSM, o qual tem por objetivo geral “compreender as configurações dos contextos emergentes na Educação Básica e Superior e analisar seus impactos na qualidade e inovação dos processos de gestão escolar e universitária”.

Nesse sentido, as pesquisas e estudos dos participantes do Gestar se articulam nesta área de investigação articulando as temáticas específicas de cada pesquisador, nas quais desenvolve-se uma análise de experiências e práticas em gestão educacional e institucional, bem como, estudos do tipo estado do conhecimento, que já vem se constituindo perfil das pesquisas dos integrantes do Grupo, sendo fundamental para compreender indicadores para subsidiar a [re]articulação e/u [re]formulação de políticas educacionais e processos de gestão nos respectivos contextos educativos objetos das pesquisas (iniciação científica, trabalho de conclusão de curso de graduação, especialização, mestrado e doutorado) agregadas ao respectivo projeto.

52 Criada em 1999, envolvendo grupos de pesquisa das seguintes instituições: PUCRS, UNISINOS, UFRGS, UFSM, UNICRUZ, UNILASSALE e UFPel. O Pronex objetivou compreender as estratégias que a Educação Superior aciona frente a cinco dimensões caracterizadoras dos contextos emergentes: políticas e gestão; práticas pedagógicas; desenvolvimento profissional e formação docente; avaliação e redes de colaboração e internacionalização. O projeto (RIES, 2013), com a participação do Gestar, repercutiu na produção da Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES), coordenada pela profa. Dra. Marília Morosini, constituindo-se num legado de diversos professores/pesquisadores que dedicaram toda ou boa parte de sua vida profissional à Educação, especialmente à Educação Superior, em diferentes tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) e situações de desempenho, bem como vivenciaram diferentes posições de inserção (docência, investigação, extensão, gestão) nos sistemas público, privado, confessional ou comunitário de educação, em órgãos ou autarquias do diversificado sistema em expansão, que se organizou no País, principalmente, nas últimas décadas. Disponível gratuitamente em: Volume 1 <<https://editora.pucrs.br/livro/1421/>> e Volume 2 <<https://editora.pucrs.br/livro/1563/>>.

Com a consecução deste projeto guarda-chuva, o qual tem como uma de suas prioridades contribuir com a Educação Básica e Superior em processos de reflexão acerca das políticas públicas e dos contextos emergentes na atualidade, no entanto, o escopo deste escrito delinea-se em apresentar os estudos da Educação Superior desenvolvidos pelo grupo.

Aspectos teórico-metodológicos adotados nas pesquisas do GESTAR/CNPq/UFSM

O campo teórico decorrente das pesquisas desenvolvidas pelo grupo congrega com os estudos que vêm sendo produzidos acerca de contextos emergentes no bojo de produções da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES). As produções, nesta direção, estão balizadas pela cooperação e o compromisso social de pesquisadores universitários na construção da Educação Superior e da Pedagogia Universitária como área de conhecimento e de prática profissional, em que surge a concepção de “contexto emergente” na Educação.

Como base dos estudos, entende-se contextos emergentes como construções observadas em sociedades contemporâneas que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas (MOROSINI, 2014). São contextos que têm o ethos do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos (RIES, 2015).

A partir dos estudos de Franco e Morosini (2012), Dalla Corte e Sarturi (2016), Bolzan (2016), Dalla Corte (2017), Zancan e Bolzan (2017), Morosini e Dalla Corte (2018); Dalla Corte, Bolzan e Mello (2020), Morosini e Dalla Corte (2021), entre outros, entende-se que contextos emergentes se constituem em desafios e perspectivas que podem surgir por meio de políticas públicas, e que demandam novas concepções e processos de gestão nas instituições educativas e, nesse sentido, se configuram em “mudanças”, “novas direções”, “novos desafios”, “novas exigências”, “novas realidades”, “novas formas de fazer”, entre outros aspectos (DALLA CORTE, 2018, p. 358).

Os contextos emergentes são caracterizados por um estado de mutação o qual percebe-se em todas as partes e tem pontos de contato, de

domínio e de diferenciação. Por se tratar de uma transição histórica de longo prazo, se apresenta complexo e congrega forças que chegam de todos os lados, tendo efeitos e causas desiguais entre o que está determinado e o que está surgindo (DIDRIKSSON, 2008).

No Brasil, a Educação Superior tem sido mediada por políticas públicas de diversificação e pela privatização conduzidas pelo Estado. Ainda, considera-se que, nos últimos anos, em especial a partir de 2017, após um vultoso investimento na Educação Superior brasileira com vistas a expansão, o Estado passou a diminuir drasticamente o financiamento, gerando um retrocesso a todas as políticas anteriores.

Nesse sentido, as pesquisas apontam para um cenário atual que inclina-se para a mercantilização, privatização da Educação Superior e depreciação da qualidade deste nível de ensino no Brasil, quando se trata de instituições públicas. Constata-se, então, um contexto engendrado de múltiplas incoerências, problemáticas sociais e econômicas que vêm desencadeando desigualdades inclusive educacionais, problemas multifacetados que estão relacionados a opções e ações político-pedagógicas e financeiras institucionais, caracterizando, sobremaneira, várias fontes de estudos para a perspectiva de contextos emergentes.

Quanto aos aspectos metodológicos, sobremaneira, as pesquisas desenvolvem-se pautando-se na abordagem qualitativa e na flexibilidade de métodos de pesquisa, as quais possam contribuir para a construção de marcos teóricos, empíricos, documentais, entre outros. Por exemplo, nas pesquisas em Educação Superior predomina os estudos de caso (YIN, 2009) e estudos comparados (FERREIRA, 2008; BARTLETT E VAVRUS, 2016), subsidiados, preliminarmente, por pesquisas de estado do conhecimento (MOROSINI, FERNANDES, 2015; MOROSINI, KOHLS-SANTOS E BITTENCOURT, 2021).

O processo de construção dos dados pautam-se em entrevistas, rodas de conversa, grupos dialógicos, questionários e análise de documentos (GIL, 2009; FLICK, 2009). Dentre as abordagens analíticas, o grupo de pesquisa tem adotado a tradicional análise de conteúdo (BARDIN, 2009); a análise com base no ciclo de políticas (BALL, 1994) e, mais recentemente, algumas pesquisas estão explorando a análise discursiva (FAIRCLOUGH, 1992; CHARAUDEAU, 2006).

Principais resultados e pesquisas em desenvolvimento

Considerando a produção de trabalhos do grupo Gestar, seja individualmente ou de maneira compartilhada entre os pesquisadores e colaboradores, os quais são disponibilizados para publicação em livros, periódicos da área da Educação, assim como em anais de eventos da área da Educação, neste trabalho prioriza-se evidenciar um breve panorama teórico-metodológico das pesquisas desenvolvidas a partir de escritos de trabalho de dissertações e teses com foco na Educação Superior.

As pesquisas de Mestrado na área da Educação vêm trazendo potentes discussões e contribuições e, neste caso, a investigação de Mestrado Profissional desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, intitulada “Cooperação e integração regional na perspectiva Sul-Sul: contribuições à internacionalização da educação superior”, de autoria de Mendes (2019), se refere à cooperação acadêmica sob a perspectiva da internacionalização como um dos sustentáculos capazes de impulsionar a cooperação Sul-Sul. A problemática surgiu das tensões cotidianas emergentes com a necessidade de reconhecer como ocorre a implementação e avanço da cooperação acadêmica entre IES de fronteira do Brasil e Uruguai. O objetivo foi analisar a cooperação internacional, na perspectiva Sul-Sul, entre UNIPAMPA (Campus Santana do Livramento) e Udelar (Centro Universitário de Rivera), com vistas a apresentar contribuições voltadas à concretização e o fortalecimento da integração regional solidária e inclusiva. A metodologia de pesquisa pautou-se na perspectiva aplicada e implicada ao contexto de atuação da pesquisadora, estando embasada num estudo de caso de natureza qualitativa e utilizando como fontes de evidências documentos, registros de arquivos, questionário *on-line* e entrevista semiestruturada com gestores das IES envolvidas. O reconhecimento do campo de estudo iniciou-se com a pesquisa do estado do conhecimento que apontou os temas e a literatura necessários para aprofundar a reflexão e desenhar a pesquisa aplicada e a construção de dados, privilegiando um diálogo multidisciplinar com vistas a reconhecer as nuances da colonialidade, da globalização e da cooperação Sul-Sul e concepções e impactos da internacionalização da Educação Superior, permeados pelo panorama da integração fronteiriça. A construção e interpretação de dados foi organizada de forma a correlacionar as

referências teóricas aos dados construídos pelas percepções de gestores e coordenadores de curso da UNIPAMPA e de profissionais da UDELAR acerca da cooperação, dos projetos desenvolvidos, dos fatores influenciadores e das estratégias consideradas viáveis à cooperação. Também, foram alinhados os marcos educacionais internacionais, as legislações e a perspectiva das normativas institucionais, confrontados com o referencial teórico, formatando-se, por fim, um produto educacional intitulado “Programa de Cooperação Internacional Fronteira 2030”, voltado à construção de uma agenda compartilhada para modelos inovativos na Educação Superior. Os estudos convergem para que o cenário da internacionalização no contexto da cooperação Sul-Sul, nesta região fronteiriça envolvendo UNIPAMPA E UDELAR, está em constante movimento e não encontra um eco uníssono em razão das assimetrias econômicas entre o Brasil e o Uruguai. O panorama remete à conclusão de que o desafio de internacionalização, como contexto emergente nessas IES de fronteira, possa perpassar pelo aperfeiçoamento das relações locais, a valorização das multiculturas, os aspectos linguísticos e a formação cidadã como impulsionadores para o desenvolvimento regional e local sustentável.

Também, no âmbito de mestrado em Educação, cita-se a pesquisa de Mello (2020) intitulada “Liquidez dos discursos e contextos emergentes na educação superior no Brasil: a perspectiva das mídias sociais e tecnopolíticas”. A pesquisadora realizou uma análise discursiva, na perspectiva de Charaudeau, visando compreender a produtividade discursiva e contextos emergentes na Educação Superior no Brasil, na perspectiva das mídias sociais e tecnopolíticas através de publicações realizadas em páginas de notícias online e redes sociais. Com isso, concluiu que os discursos evidenciados nas mídias sociais, via produção de tecnopolíticas, estão alinhados com as metas e “orientações” dos organismos multilaterais no sentido de privatização da Educação Superior pública no Brasil. Estas configurações de contextos emergentes se tornaram ainda mais incisivas em seus processos, tornando-se um imperativo pelas tecnologias e seus usos que, cada vez mais, refletem um [des]controle das mídias sociais.

Outro destaque para a dissertação Roso (2019), intitulada “Inserção das ações de extensão nos cursos de graduação da UFSM na perspectiva dos contextos emergentes”, que objetivou analisar a perspectiva dos contextos

emergentes na Educação Superior e atuais políticas públicas, considerando aspectos relacionados à inserção das ações de extensão nos currículos de cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os resultados para a evidência de desafios quanto a compreensão da extensão no currículo como campo formativo acadêmico, o que se considera emergente porque demanda investimento na compreensão das políticas e práticas extensionistas, a fim de romper com linearidade da organização curricular dos cursos de graduação e a perspectiva assistencialista da extensão como função social da Universidade. Esta pesquisadora, atualmente, encontra-se em processo de doutoramento em Educação na PUCRS.

Com relação às pesquisas de doutorado, destaca-se a tese defendida “Extensão Universitária em contextos emergentes na Educação Superior: um estudo de casos comparados entre Brasil (UFSM) e Argentina (UNC)”, de autoria de Gomez (2021), que objetivou compreender as configurações da extensão universitária, no Brasil (UFSM) e na Argentina (UNC) em contextos emergentes na Educação Superior. Como resultados a autora identificou como contextos emergentes convergentes ao Brasil e Argentina, com relação à extensão universitária: processos de efetivação da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação e pós-graduação; estímulo à ações de extensão voltadas aos direitos humanos, interculturalidade e sustentabilidade ambiental; enfrentamentos no contexto pandêmico; incentivo à transferência da tecnologia enquanto prestação de serviço extensionista; processos avaliativos de ações extensionistas. A autora defendeu a tese de que contextos emergentes relacionados à extensão universitária atuam na dicotomia entre responsabilidade social (mercadológica) e compromisso social (visão crítica).

Quanto ao projeto de tese intitulado “Interfaces e emergências da inserção social de Mestrados Profissionais da área de Educação”, de Savagnago (2021), objetiva compreender as interfaces e as emergências relacionadas à inserção social de Mestrados Profissionais da área de Educação (MPE) da região sul do Brasil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utiliza o método de estudo de casos múltiplos. O recorte desta pesquisa em andamento abrange os MPE ofertados nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) da região sul do Brasil, decorrentes de programas de pós-graduação com nota 4 na avaliação quadrienal

de 2017-2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa está contando com a participação de coordenadores dos MPE selecionados, além de análise documental e da pesquisa bibliográfica. A expectativa é que os resultados possibilitem apontar caminhos para qualificar os MPE, o que, por extensão, contribuirá para a qualificação, especialmente da Educação Básica e, também, de outros contextos educativos em interface com esses cursos programas profissionais. Além disso, almeja-se que os achados da pesquisa contribuam para ampliar as discussões sobre as potencialidades e os desafios da inserção dos MPE enquanto contextos emergentes na pós-graduação.

Ao mesmo tempo, na perspectiva da Educação Superior destaca-se os estudos iniciais do projeto de tese “Os impactos do Sinaes e da avaliação institucional na qualidade da Educação Superior”, de Fabrizio (2023), com o objetivo de compreender de que maneira a avaliação institucional impacta na qualidade da Educação Superior, considerando a articulação da política pública do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) às IES pesquisadas. A metodologia é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos (YIN, 2010), somado a um estudo comparado entre duas IES. Nesse sentido, a pesquisadora pretende aprofundar o conhecimento deste universo a partir estudos bibliográficos e documentais, tendo por base o estado do conhecimento (MOROSINI, 2015; MOROSINI, KOHLS-SANTOS E BITTENCOURT, 2021). As técnicas de construção e análise de dados são pesquisa documental, questionário misto e entrevistas semiestruturadas, tendo por base a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O referencial teórico pauta-se em compreender aspectos históricos e políticas da avaliação da Educação Superior, a relação qualidade e avaliação da Educação Superior, o SINAES e suas implicações à avaliação da Educação Superior, entre outros aspectos, subsidiando-se em Dias Sobrinho (2000, 2003, 2011), Polidore et al. (2006), Morosini (2014, 2021), Morosini et al. (2016) e Souza (2003, 2017). A expectativa é suscitar reflexões sobre a lente da avaliação institucional que perpassa pelas políticas públicas, processos de democratização pela participação e autonomia universitária, bem como pelo compromisso educacional e de formação profissional das IES públicas, gratuitas e socialmente referenciadas.

O projeto de tese “Modernidade Gasosa: interfaces da Educação Superior e Mídias Sociais em Contextos Emergentes” tem como problemática de pesquisa “como as mídias sociais se configuram em contextos emergentes e impactam na formação discursiva da modernidade e das Instituições de Educação Superior públicas?” e por objetivo geral “compreender como as mídias sociais se configuram em contextos emergentes e impactam na formação discursiva da modernidade e das Instituições de Educação Superior públicas”. Nesta direção, os objetivos específicos estão assim delineados: (i) identificar a perspectiva das mídias sociais em contextos emergentes inter relacionados à educação superior na atualidade; (ii) reconhecer as influências e os desafios nas inter-relações das mídias sociais com a educação superior em contextos emergentes, considerando o cenário histórico, social, político e cultural do Brasil; (iii) analisar os enunciados e os discursos formados pelas mídias sociais em contextos emergentes, considerando suas perspectivas e deslocamentos num cenário de influência na educação superior; e (iv) elaborar um conceito de modernidade e de tecnopolíticas em contextos emergentes na perspectiva da educação superior. Os aspectos metodológicos estão subsidiados na análise do discurso de Charadeau (2006) e nas políticas públicas em interface com contextos emergentes na Educação Superior. Na pesquisa em andamento, com base na pesquisa do estado do conhecimento, a pesquisadora verificou até o momento que são existentes hipóteses de possíveis impactos e influências no contexto educacional, uma vez que, aplicativos, plataformas e *web sites* que configuram as mídias sociais no Brasil, ao mesmo tempo que possibilitam a interação e o acesso à informação, também podem servir como ferramenta de influência e/ou de regulação.

Considerações finais

As pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do grupo Gestar debatem sobre temáticas específicas que carregam a singularidade de cada pesquisador/a e, nesse sentido, salienta-se que, como grupo de pesquisa, é possível identificar que os estudos trazem em seus escritos o envolvimento e as relações que se estabelecem enquanto coletivo, refletindo numa diversidade de discussões que contribuem para os contextos educacionais

e sujeitos envolvidos refletirem acerca de sua realidade, desafios e possibilidades de [re]articulações nos processos de gestão educacional e/o institucional. Assim, apresentam-se novos cenários da Educação Superior a partir de novos olhares e reflexões.

Nesse viés, identifica-se que as principais contribuições das pesquisas desenvolvidas pelo Gestar/CNPq pautam-se: no fortalecimento de redes de pesquisa interinstitucional em âmbito nacional e internacional; na produção de novos sentidos acerca da cultura organizacional escolar e universitária, considerando as demandas levantadas e a [re]articulação das mesmas de maneira inovadora dos processos de gestão administrativa, pedagógica e/ou financeira; no estabelecimento da interlocução entre Instituições de Educação Superior; ampliação da capacidade de compreensão e interpretação das políticas públicas educacionais e suas implicações/impactos em contextos emergentes; na configuração dos contextos emergentes na Educação Superior e, também, inter-relacionados à qualidade da gestão universitária; na participação da comunidade universitária nos processos de pesquisa e interlocução com as demandas sinalizadas e com potencial de [re]articulação de seus projetos político-pedagógicos; e na produção de indicadores de qualidade a partir dos impactos das políticas de democratização, inclusão e diversidade, expansão e diversificação relacionadas à inovação e à qualidade dos processos de gestão educacional e institucional na Educação Superior.

Referências

BALL, Stephen. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARTLETT, L.; VAVRUS, F. **Rethinking case studyresearch**: A comparative approach. Taylor and Francis Inc., 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.4324/9781315674889>>. Acesso em: 28 Mar 2021.

BOLZAN, D. P. V. Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. **Projeto de Pesquisa. Universal – MCTI/CNPq nº 01/2016**. UFSM, 2016.

CASTRO, M. H. G. de. **Educação para o Século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília, DF: INEP, 1999.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

DALLA CORTE, M. G. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 40, p. 357-367, 2017.

DALLA CORTE, M. G.; BOLZAN, D. P. V.; MELLO, G. B. (orgs.). **Contextos emergentes: singularidades da formação e desenvolvimento profissional na Educação Básica e Superior**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 599p.

DALLA CORTE, M. G.; SARTURI, R. C. Políticas públicas para a formação de professores e contextos emergentes na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, p. 160, 2016.

DIDRIKSSON, A. (Coords.). **Universidad, responsabilidad social y bien publico**: el debate desde América Latina. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012. p. 123 – 151.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FERREIRA, A. G. **O sentido da Educação Comparada**: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Educação, v. 31, n. 2, 14 mar. 2008.

FERREIRA, E.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 175-198, jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://www.>

periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4057/3324>. Acesso em: 4 Mai 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MELLO, G. B. Cursos de licenciatura em educação especial e contextos emergentes. 2017. 33p. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial)**-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

MELLO, G. B. Liquidez dos discursos e contextos emergentes na educação superior no Brasil: a perspectiva das mídias sociais e tecnopolíticas. 2020. 162 p. **Dissertação (Mestrado em Educação)**-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020.

MENDES, F. Z. Cooperação e integração regional na perspectiva sul=sul: contribuições à internacionalização da educação superior. 2017. 240 p. **Dissertação (Mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional)**-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, p. 385-405, v. 19, n. 2, jul. 2014.

MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior** - EBES. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. 2 v.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da Educação Superior no Brasil. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 56, p. 97-120, 2018.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C.. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

RIES - REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Educação Superior e Contextos Emergentes. **Pro-**

jeto de Pesquisa. Porto Alegre: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2013.

ROSO, G. P. Inserção das ações de extensão nos cursos de graduação da UFSM na perspectiva dos contextos emergentes. 2018. 252 p. **Dissertação (Mestrado em Educação)**-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, R. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANCAN, S.; BOLZAN, D. P. V. Contextos emergentes na UFSM: a expansão da pós-graduação. **Educação Por Escrito**, 8(2), 244-259, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.28394>>. Acesso em: 20 maio 2021.



4. A formação docente para o sistema de ensino formal e para atividades não-formais de ensino



I - Transformación en formación docente en el Uruguay (2020 – 2023). Metamorfosis de la matriz pública y la emergencia de un nuevo *ethos* docente

Eloísa Bordoli (UDELAR)

“(…) la sociedad (como) empresa formada de empresas es inseparable de una norma subjetiva nueva, que no es la del sujeto productivo de las sociedades industriales” (Laval, Dardot, 2015:325).

Introducción

La ponencia tiene por objetivo analizar dos cambios producidos en la formación docente en Uruguay a partir de la asunción del nuevo gobierno de derecha en el país luego del primer ciclo de gobiernos progresistas del siglo XXI. En este marco se presentarán dos cambios que metamorfosean la matriz que ha configurado a dicha formación: la hegemonía pública estatal y la constelación de sentidos que se han articulado en torno al *ethos* docente y de aquellos que están en formación. Para la tarea analítica nos

sustentaremos en dos vertientes teóricas, las que estudian las mutaciones producidas por el neoliberalismo (particularmente: Laval y Dardot, 2015) y aquellos que abordan los procesos de privatización endógena y exógena especialmente en el ámbito educativo (Ball y Youdell, 2008). El material empírico se basa en los principales documentos del período producidos por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), las leyes de Educación y los documentos de las Asambleas Técnico Docentes (ATD)⁵³ de Formación en Educación.

La hipótesis de trabajo propone que las regulaciones impulsadas por la derecha neoliberal son modos de imposición heterónomos y contrarios a la matriz pública- estatal de la formación y a los sentidos condensados en el *ethos* docente y de quienes están en formación y que han sido sedimentados históricamente como producto de las luchas de los colectivos docentes en el Uruguay.

El texto se estructura en tres apartados centrales; en el primero se presentan, sucintamente, algunos aspectos contextuales del período. En el segundo se trabajará en torno a los dos cambios señalados en el párrafo anterior y en el tercero se ofrecen algunas reflexiones finales.

El contexto

En Uruguay, en el 2020 y luego de tres lustros de “gobiernos progresistas” (Moreira, Raus, Gómez Leyton, 2008) se produce la asunción de un nuevo gobierno de derecha que tiene como norte rearticular y profundizar el modelo neoliberal en el país. Este apunta a una redefinición y reducción del Estado, a estimular las diversas formas de privatización y a impulsar un marco político que habilite el libre mercado que combina el competencia- lismo social con la promoción de la acción del Estado, así como un marco socio-antropológico. Este último marco apunta a la promoción de modos de ser y de un conjunto de valores centrales para el desarrollo del mercado (como el *ethos* empresarial, la competencia y el emprendedurismo).

53 En adelante se consignará: CFE para el Consejo de Formación en Educación; ANEP para la Administración Nacional de Educación Pública y ATD para las Asambleas Técnico Docentes de Formación en Educación.

Concomitantemente, se apunta a la creación de un Estado de derecho que permita la competencia del mercado y los proyectos individuales de los agentes económicos (Laval y Dardot, 2015).

Una de las estrategias centrales empleadas por el nuevo gobierno fue la presentación de una Ley de Urgente Consideración, N° 19.889 (LUC)⁵⁴ al inicio de su mandato y en medio de la crisis socio-sanitaria y económica producida por el COVID. Esta establece un conjunto de cambios estructurales en áreas estratégicas del Estado, entre ellas la educación. En la sección tercera, la LUC (Uruguay, 2020) cambia aspectos centrales de la Ley General de Educación, 18.437 (LGE) (Uruguay, 2008)⁵⁵ aprobada en el progresismo y que condensa luchas históricas de los colectivos docentes y estudiantiles. Entre varios cambios, claramente regresivos, destacamos: la clara hegemonía estatal de las diferentes ramas de la enseñanza y, especialmente, de la formación docente, y una nítida diferenciación público/privado, la autonomía de la educación consagrada en la Constitución de la República, el gobierno colegiado con coordinación de los subsistemas y la centralización funcional. A su vez, la LGE amplía los espacios de participación docente en el gobierno de la educación y se avanza en la coordinación entre los subsistemas y los entes autónomos públicos de la educación a partir de la conformación del Sistema Nacional de Educación Pública (Uruguay, 2008: 22) y el Sistema Terciario de Educación Pública (Uruguay, 2008: 33). Precisamente, la sección III de la LUC modifica estas características. A modo de ejemplo, la LUC elimina: el Sistema Nacional de Educación Pública (Uruguay, 2008: 22), el Sistema Terciario de Educación Pública (Uruguay, 2008: 33), los Consejos Desconcentrados de la Educación Pública y con ellos la representación directa de los docentes al tiempo que promueve un modelo gerencialista a la interna de la educación pública (privatización endógena en términos de Ball y Youdell, 2008)⁵⁶.

54 La ley de urgente consideración es un recurso constitucional que habilita al Poder Ejecutivo remitir al parlamento un proyecto de ley para que tenga un trámite, temporal, especial. La restricción constitucional a este tipo de leyes reside en que estas deben referir a un objeto único. La LUC no cumple esta restricción en tanto se refiere a objetos de distinta naturaleza y envergadura.

55 En adelante se consignará: LUC para la Ley de Urgente, N° 19.889 de 2020, y LGE para la Ley General de Educación, N° 18.437 del 2008.

56 Los autores definen la privatización endógena como: “la importación de ideas, mé-

A su vez, se elimina la prohibición de suscribir acuerdos con organismos nacionales o internacionales que alienten la mercantilización educativa consagrada en el artículo 14 de la LGE habilitando formas de privatización exógena al abrir los servicios de educación pública a la participación de privados (Ball y Youdell, 2008: 8). La consagrada autonomía de gobierno, técnica, administrativa y financiera de la ANEP se lesiona al asignarle un nuevo rol al Ministerio de Educación y Cultura al establecer que este debe elaborar un “Plan de Política Educativa Nacional” que oriente a las autoridades de la ANEP.

Imposición de una nueva matriz en formación docente

Como señalamos, uno de los puntos neurálgicos de los cambios impuestos por la sección tercera de la LUC y del actual “proceso” de Transformación Educativa impulsado por la ANEP (ANEP, 2020 y ANEP 2022) refiere a una nueva forma de regular la formación docente. En esta ponencia nos referiremos a dos de ellos: la búsqueda de quebrar la matriz pública-estatal de la formación y la promoción de un nuevo *ethos* en la formación de los docentes.

a) El quiebre de la matriz público – estatal

Con respecto al primero de los aspectos señalados, quiebre de la matriz público-estatal, la LUC diseña cuatro estrategias que tienden a privilegiar la competencia inter e intrainstitucional al tiempo que a debilitar la solidaridad y cooperación de las entidades públicas. Una de las estrategias, como se mencionó, fue la de habilitar convenios con instituciones u organismos privados con fines de lucro. En este marco, la ANEP firmó varios convenios con universidades privadas (ORT y Universidad Católica del Uruguay, UCU) con fondos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la acreditación de títulos de grado y postgrado en carreras de formación docente.

todos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa” (Ball y Youdell, 2008: 8).

En este marco, cabe indicar que hasta el año 2018 la oferta pública-estatal de formación docente nucleada en el CFE de la ANEP representaba el 98,92% de la matrícula estudiantil (MEC, 2019); esto significa que la oferta privada era ínfima.

La segunda estrategia refiere a la eliminación de los artículos 84 y 85 de la LGE (Uruguay, 2008: 26) que establecían el marco habilitante para la creación de un Instituto Universitario de Educación público-estatal⁵⁷ que tendría como objetivo la formación de los docentes de las diversas ramas de la educación. La obturación de este Instituto Universitario implica, entre otros aspectos, desconocer los procesos internos del CFE tendientes a consolidar un funcionamiento universitario que se había gestado en los lustros anteriores. Entre estos cambios internos se había avanzado en: la creación de Institutos Académicos con horas docentes para promover la investigación, el diseño de un nuevo estatuto que permitiera una carrera docente dentro del CFE y el fortalecimiento de programas de investigación en colaboración con otras entidades públicas como la Universidad de la República y la Agencia Nacional de Innovación e Investigación (ANII). Estos aspectos -promoción de la investigación, fortalecimiento interinstitucional y colaboración con otras entidades públicas – se eliminaron conjuntamente con los avances hacia la autonomía y el cogobierno en el marco del CFE⁵⁸.

La tercera estrategia refiere a la creación de un Programa Nacional de Fortalecimiento de la Formación en Educación dependiente del Ministerio de Educación y Cultura que se establece en el artículo 171 de la LUC. Este Programa tiene cuatro cometidos: a) la promoción y apoyo del desarrollo de programas universitarios de formación en educación, b) la creación de un Sistema Nacional de Becas que “sigan programas universitarios”, c) el desarrollo de un sistema de evaluación docente, y d) el apoyo al CFE en sus esfuerzos por mejorar la calidad educativa (Uruguay, 2020).

57 Cabe consignar que en Uruguay la Formación Docente tiene carácter terciario no universitario y que la conformación de una Universidad de la Educación autónoma y co-gobernada ha sido y es una de las reivindicaciones centrales de docentes y estudiantes.

58 Lo señalado se sobreagrega a la eliminación del Sistema Nacional de Educación Pública creado en la Ley General de Educación del 2008 en los artículos 46 a 50 (Uruguay, 2008: 12-13) así como del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, artículo 83 (Uruguay, 2008: 25-26).

Como se desprende del artículo 171 de la LUC el Sistema Nacional de Becas es para estudiantes de formación docente que asistan a instituciones universitarias. Como se indicó el CFE no tiene carácter universitario y, a su vez, alberga al 98,92 de la matrícula estudiantil y tiene dependencias en todo el territorio nacional. Como es evidente, la finalidad de este sistema es el de promover la oferta de formación docente en las universidades privadas.

La cuarta estrategia, se consigna en el artículo 198 de la LUC que establece la creación de un procedimiento, voluntario, de reconocimiento del nivel universitario de las carreras de formación docente públicas nucleadas en el CFE. Este artículo señala que el proceso de reconocimiento del nivel universitario de las carreras o centros será voluntario (Uruguay, 2020). Este aspecto, promueve la fragmentación, división y la competencia interna entre las carreras y los centros del CFE que aspiren a la acreditación.

b) Promoción de un nuevo *ethos* en formación docente

En este apartada tomaremos, especialmente, alguno de los documentos emanados del Plan de Desarrollo Educativo (2020-2024) presentado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) al parlamento y los referidos a la denominada Transformación Educativa Integral que las nuevas autoridades de la ANEP impulsan y en el seno de la cual la formación en docente ocupa un lugar central.

Específicamente, el cambio curricular que el Consejo de Formación en Educación (CFE) propuso al CODICEN de la ANEP en noviembre de 2022⁵⁹ guarda estrecha relación con los documentos mencionados y con el texto “La transformación curricular. Hoja de ruta”, del CODICEN (ANEP-CODICEN; 2021) en el que se establece una serie de acciones para concretar el Lineamiento Estratégico N° 3 y 5 del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP. En consonancia con este documento el Consejo de Formación en

59 Este fue aprobado por el CODICEN el 5 de diciembre de 2022 por medio del Acta Extraordinaria N° 11, Resol. N° 2993/022.

Educación plantea que “(...) se ha puesto como objetivo desplegar integralmente un Plan de Formación en Educación acorde a los desafíos actuales y futuros y a la transformación educativa que la ANEP está implementando” (ANEP-CODICEN, 2022).

Los fundamentos y orientaciones del marco curricular de la Formación de Grado de los Educadores se plantean que este se centra en el paradigma de las competencias en el marco de una educación de calidad, inclusiva, pertinente y con equidad. Desde estas orientaciones y arguyendo el conjunto de cambios sucedidos en diversos órdenes se enfatiza que:

(se) impone establecer nuevas competencias para los futuros educadores, que les permitan a ellos y a sus futuros alumnos, **actuar con felicidad y de manera competente** más allá del contexto en el que les toque desarrollarse. En ese sentido el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores se fundamenta desde el paradigma del aprendizaje permanente y el enfoque competencial. (ANEP-CODICEN, 2022: 29).

Este fragmento condensa el *quid* conceptual de las nuevas autoridades en torno a la configuración de un nuevo *ethos* docente y de quienes se forman. Interesa señalar que lo precedente expresa, con meridiana claridad, la dimensión socio-antropológica del neoliberalismo contemporáneo que disloca la noción de sujeto-político clásica al tiempo que inscribe una nueva subjetividad activa y positiva que inhibe la capacidad analítica y crítica. Como sostienen Laval y Dardot (2015) las diversas técnicas de “la empresa de sí” apuntan a que el sujeto asuma la responsabilidad total ante los fracasos en el marco del desarrollo de sus competencias.

Este cambio radical con respecto al “proyecto moderno” de formación docente ha sido planteado por los colectivos docentes nucleados en las Asambleas Técnico Docentes. En esta línea han planteado, con pertinencia, que los fundamentos y las orientaciones del marco curricular inscriptas en el paradigma de las competencias desdeñando la rica tradición existente en la formación docente al tiempo que promueven un docente competitivo e individualista acorde a los lineamientos de los organismos internacionales. En este sentido señalan que se apunta a:

(...) la producción de nuevas subjetividades (exacerbación de la individualidad, ciudadanos digitales, sujeto funcional); fomenta la desestatización (políticas de quinquenio y leyes presupuestales que siguen directrices internacionales); crea la des-universalización de la educación; genera la ruptura con los tres ejes identitarios de la formación profesional de educadores; acepta modelos educativos sin historicidad (ATD Nacional Extraordinaria, 2022; 63-64).

El *ethos* docente que se promueve se inscribe en un paradigma técnico e instrumental despojado de los saberes propios de las Ciencias de la Educación y de las especificidades disciplinares al tiempo que se presenta un perfil basado en el desarrollo de competencias en contraste con las tradiciones normalistas, academicistas y críticas. En este sentido es interesante apreciar que el modelo de investigación que se promueve se articula, exclusivamente, con la competencia de “formular preguntas”, “recabar evidencia empírica” y “sistematizar observaciones”. Expresamente se indica que: “no apunta a formar profesionales de la investigación que impacten los campos del saber existentes con nuevos conocimientos” sino a que “se constituyan como investigadores de sus propias prácticas.” (ANEP-CODICEN, 2022: 28). El paradigma de investigación que se promueve en los docentes es el vinculado a la “investigación-acción” pero con la variante de que se lo asocia a la “rendición de cuentas” o *accountability*. Este paradigma limita la actividad heurística a otros abordajes posibles y, a su vez, el énfasis en la evaluación y la eficacia otorgan un carácter, exclusivamente, instrumental y de responsabilización – culpa de los docentes en relación a los logros de los estudiantes.

A modo de reflexión

En torno a los elementos analizados que hemos procurado sintetizar se ha buscado demostrar que la nueva forma de configuración y de regulación del *ethos* docente y de quienes se forman se asienta en una racionalidad neoliberal que articula tecnologías de intervención en los ámbitos educativos, públicos y privados de formación docente, a los efectos de expandir la lógica mercantil. De este modo, la LUC no solo modifica

el ente autónomo Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, sino que también alienta y regula para que se desarrollen las empresas educativas (universidades privadas). De este modo no solo se promueven procesos de privatización endógena y exógena en los términos trabajados por Ball y Youdell (2008) sino que el *quid* de los cambios pasa por asentar el principio de la competencia entre las instituciones públicas y privadas entre sí y en el propio seno del Consejo de Formación en Educación al habilitar la competencia entre sus carreras y centros. Como sí lo precedente no bastara para delinear un nuevo paradigma con Laval y Dardot (2015) es posible enfatizar que el corazón neoliberal apunta al “gobierno de las almas” configurando una nueva norma subjetiva. Esta nueva norma que apunta a convertir a los sujetos en empresarios de sí entretiene un nuevo *ethos* docente en el que estos terminan “obedeciendo-deseando” al “Otro-lógica del mercado” que como señalan Laval y Dardot esta es la tendencia “(...) la construcción de las figuras tutelares del mercado, de la empresa y del dinero. Pero, sobre todo, es lo que permite obtener sofisticadas técnicas de motivación, incentivación y estímulos (2015:332). De esta forma se opera una metamorfosis en las figuras docentes y en quienes se forman similares a las narradas magistralmente por el escritor bohemio Franz Kafka en 1912.

Referencias bibliográficas

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) (2020). Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo I. Montevideo: Anep. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA – CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (ANEP-CFE) (2021). “Plan de Acción para la transformación Curricular”, Resolución Nº 11, Acta Nº 31 del 7 de setiembre de 2021.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (ANEP-CODICEN) (2021). Circular Nº 49, Hoja de ruta de la transformación curricular integral.

Montevideo: Anep. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/transformation-curricular-integral>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (ANEP- CODICEN) (2022). “Aprobación del Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores”; Acta Extraordinaria N° 11, Resol. 2993/ 022 del 5 de diciembre de 2022. Disponible en: https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/AE11_R2993_CODICEN.pdf

ASAMBLEA NACIONAL EXTRAORDINARIA DE DOCENTES del Consejo de Formación en Educación ATD – CFE Extraordinaria, 2022. Minas.

BALL, STEPHEN; YOUDELL, DEBORAH (2008). *Privatización encubierta en la educación pública*. Brussels: Education International.

LAVAL, CHRISTIAN; DARDOT, PIERRE (2015). *La nueva razón del mundo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

MOREIRA, CARLOS; RAUS, DIEGO; GÓMEZ LEYTON, JUAN CARLOS. *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo, Trilce, 2008.

URUGUAY (2008). *Ley General de Educación N° 18437*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

URUGUAY (2020). *Ley de Urgente Consideración N° 19889*. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

II - Contextos emergentes e a aprendizagem da(s) docência(s)

Dóris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Jordana Rex Braun (UFSM)

Conhecendo o estudo

Em meio a dinamicidade da sociedade contemporânea, as atualizações surgem e se instalam diariamente nos espaços educativos, compondo um cenário educacional brasileiro constituído e permeado por diversas demandas e (re)adequações. É de fundamental importância um estudo com enfoque nas diversas emergências que constituem esses contextos, principalmente quando tratamos da aprendizagem da(s) docência(s), isto é, do aprender a ser professor.

Este trabalho tem o objetivo de apresentar um recorte parcial de pesquisa⁶⁰ desenvolvida com estudantes e professores de cursos de licen-

60 “Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes”. A pesquisa tem o objetivo de compreender as concepções dos sujeitos em formação inicial e de seus formadores acerca da aprendizagem das docências em meio aos contextos emergentes, tendo os processos formativos como pano de fundo. Este estudo foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores – Educação Básica e Superior (GPFOPE), da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

ciatura de uma instituição de ensino superior do interior do RS/Brasil. Destacaremos os processos formativos vivenciados pelos estudantes e a aprendizagem das docências em contextos emergentes construídos pelos formadores.

Metodologia

A pesquisa da qual decorre este recorte é um estudo qualitativo, com abordagem narrativa sociocultural, cunhada por Bolzan (2002, 2016, 2019a e b), que tem como base os estudos de Vygotsky (1993, 1994), Bakhtin (1995, 2010), Clandinin e Connelly (1995), Werstch (1993) e Freitas (2010). Essa abordagem comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção objetivos e subjetivos dos sujeitos em/da formação.

Atrelado a isso, o viés qualitativo nos possibilita olhar para os processos formativos abarcando os aspectos e as dimensões que os constituem, de modo a aprofundar e qualificar a compreensão acerca deles. Segundo Bolzan (2019), trabalhar com a pesquisa narrativa pressupõe a compreensão acerca de que

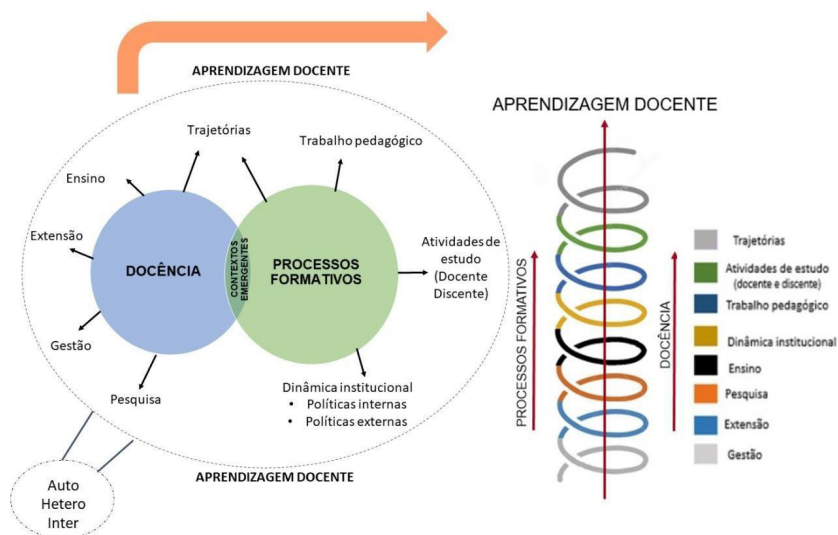
[...] as narrativas não se limitam a representar a realidade, mas constroem um modo de dar sentido à vida e ao mundo, uma vez que, mesmo transformando o contexto, os sujeitos são capazes de manter sua identidade. As narrativas expressam e representam as experiências e ações dos sujeitos e configuram-se em torno de um sentido e um significado determinado pelas vivências socioculturais, permitindo-lhes a reconstrução e reorganização de seus argumentos e ideias. Nesse sentido, as culturas proporcionam diferentes formas de argumentar e contar aos sujeitos que narram, uma vez que cada vida é singular e possui peculiaridades, considerando-se as vivências socioculturais que os indivíduos experimentam; essas possíveis recombinações outorgam aos sujeitos que narram interpretações diversas sobre suas experiências. (p. 12).

A capacidade de narrar é uma forma de organizar ideias e vivências, proporcionando a ordenação dos fatos, buscando dar sentido e significado

ao passado e ao presente, dando à atividade discursiva seu caráter interpretativo. Logo, a partir da polifonia de vozes, é possível a identificação de significados e sentidos que permeiam a tessitura formativa respaldada em experiências e vivências que compõem pensamentos e ideias dos sujeitos que narram.

Assim, desenvolvemos a pesquisa com entrevistas a partir de tópicos guias. Foram realizadas entrevistas com professores e estudantes de cada um dos dezessete (17) cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior do interior do RS/Brasil. A partir das transcrições realizadas, foi possível encontrar recorrências acerca do ser docente em meio aos contextos que emergem na universidade. Destacamos como dimensões categoriais: processos formativos e docências. Essas constituem a grande categoria: aprendizagem docente.

Figura 1 – Esquema interpretativo da pesquisa



Fonte: BOLZAN (2019a)

De acordo com Bolzan (2019b), a dimensão docência organiza-se a partir dos modos de pensar, de operar e de realizar a atividade pedagógi-

ca no contexto escolar/universitário, tendo como elementos as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Essa dimensão busca explicitar as demandas decorrentes das trajetórias pessoal e profissional dos sujeitos, permeando todo o processo de constituição docente.

A dimensão processos formativos organiza-se a partir do trabalho pedagógico, das atividades de estudo discente e docente e da dinâmica institucional. Ambas as dimensões se realizam por meio das ações heteroformativas⁶¹, interformativas⁶² e autoformativas⁶³, que são propostas a partir dos desenhos curriculares. Além disso, temos a influência das trajetórias pessoal e profissional que constituem as trajetórias formativas.

Precisamos destacar que os elementos que permeiam as duas dimensões constituem a aprendizagem docente, tanto dos professores formadores quanto dos estudantes, professores em formação inicial.

Processos formativos e contextos emergentes: perspectivas dos estudantes

Quando falamos em contextos emergentes na/da Educação Superior, temos como premissa a já existência desses nos espaços formativos. Eles podem ser compreendidos como

[...] espaços escolares e/ou acadêmicos, nos quais a expansão do ensino, a inclusão, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. Nesses contextos, a diversidade cultural é um marcador de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente. (BOLZAN, 2016, p. 9).

61 **Ações heteroformativas** caracterizam-se pelas atividades ofertadas como parte de um componente curricular ou proposta formativa na qual o tema é induzido para os “interessados”. (BOLZAN, 2021, p.14).

62 **Ações interformativas** caracterizam-se pelo conjunto de atividades compartilhadas pelo sujeito ao longo de seus processos formativos. As trocas estabelecidas favorecem a ampliação de conhecimentos a partir de interações múltiplas. (BOLZAN, 2021, p.14).

63 **Ações autoformativas** caracterizam-se como a busca pessoal dos sujeitos para aprender acerca de todos os campos do conhecimento, sendo uma iniciativa importante na construção da docência a partir de todos os processos formativos. (BOLZAN, 2022, p.15)

Os contextos que se manifestam na IES pública surgem a partir de diferentes esferas e configurações oriundas da sociedade do século XXI e que demandam outras/novas estruturas organizacionais tanto da perspectiva macro do ensino, como enfocando nas práticas desenvolvidas nos cursos de formação inicial. Ensinar e aprender na perspectiva de aliar teoria e prática requer um olhar sensível às emergências que transitam nas salas de aulas e espaços educativos, não simplesmente adequando propostas às mudanças, mas entendendo o que delas emerge e como influencia na formação e na aprendizagem docente. Assim, a universidade precisa “aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham [...]” (PIMENTA E ANASTESIOU, 2010, p. 173).

Isto é, demandas locais surgem de contextos globais e implicam diretamente no entendimento do que é aprender e ensinar em meio à tecnologia, às oportunidades de internacionalização, aliando ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da qualidade. Assim, as transformações constituem o espaço acadêmico e se incorporam na gestão pedagógica, refletindo diretamente nos estudantes em formação inicial para se formarem professores. Dessa forma, o professor e a sua prática são constituídos por esses saberes diversos oriundos de espaços por eles escolhidos e experienciados, a partir de conhecimentos construídos e compartilhados (TARDIF, 2002). Essa ideia de apropriação dos saberes que perpassam a sala de aula e a experiência educativa é mencionada pelos estudantes.

Estar aberto para desmistificar as coisas que vemos, porque temos uma história que carregamos e, às vezes, nos vemos nas outras pessoas. (LM, 4º semestre)

Tens que chegar lá e saber que o aluno tem alguma coisa para te ensinar também. Ele tem outra vivência, não é igual a da gente. (VE, 8º semestre).

[...] mostrar ao aluno toda a diversidade, não só em termos de gênero, raça, singularidade que existe, mas também em termos das formas de aprender. (LO, 6º semestre).

O processo formativo do licenciando(a) é complexo, pois engloba os desafios encontrados na contemporaneidade, tencionando a constituição dos saberes necessários à docência. Exige do sujeito a compreensão de que o processo de ensinar e aprender se dá de forma colaborativa, no qual aluno e professor desenvolvem-se conjuntamente. A compreensão sobre este processo leva o professor em formação a elaborar conhecimentos sobre como/a quem ensinar, ou seja, conhecimento capaz de dar suporte na formação e no conjunto de ações referentes ao ato de ensinar com enfoque na construção de aprendizagens.

Nessa direção, Freire (1997) refere que (...) ensinar e aprender não pode ser pensado de maneira individualizada, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.25). As narrativas a seguir corroboram com essa premissa.

Eu acho que o ensinar e o aprender é um processo quase que constante, e é como uma moeda de dois lados, não acontece separadamente. (LO, 6º semestre)

[...] ao ensinares, ao mesmo tempo te deixas aprender com os alunos; eu acho que é a única forma de fazer isso, colocando na realidade. A realidade tem a diversidade, tem todos esses contextos de mudanças, então eu acho que é dessa forma se ensina e junto se aprende. (LM, 4º semestre)

Ao interpretarmos as recorrências, percebemos a ideia de que o sujeito se constitui de acordo com o tempo e espaço e é com base nas situações e exigências estabelecidas pela sociedade, uma vez que o fazer profissional impõe uma variedade de maneiras para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, ou seja, processo no qual as estratégias e ações organizadas para o desenvolvimento da aula estão implicadas pelos modos de dinamizar os saberes necessários para o desenvolvimento das atividades formativas (BOLZAN, 2019b). Assim, entender as ideias do sujeito acerca do processo de ensinar e aprender na formação inicial requer conceber este processo como dialógico. Logo, pensar o ensinar e o aprender em contextos emergentes,

[...] é bastante desafiador, porque tens que sair do lugar, tu não podes ficar no convencional. Precisas compreender as necessidades e interesses dos estudantes. (LI, 4º semestre)

[..] é sair daquela verticalidade que eu vim da escola, de ter o professor naquela posição de detentor do conhecimento; a sala de aula é um espaço de trocas e ampliação das experiências [...] (GE, 6º semestre).

Vai muito além de você entrar em uma sala de aula e passar um conteúdo. Você tem que levar em consideração que o teu aluno tem uma vida. Muitas vezes, tu encontras um aluno que precisa do espaço da escola para sobreviver ao cotidiano. Então, o lugar mais seguro para ele estar é dentro da sala de aula, dentro da escola. Não tem como você olhar para eles com indiferença. (SH, 7º semestre)

Desse modo, entendemos que o sujeito da formação inicial é um ser social, que constrói de maneira pessoal seus conhecimentos a partir de seu contexto sociocultural. Sinalizamos que a forma como o futuro professor em formação inicial observa e compreende os contextos emergentes se reflete no modo como ele dinamiza o trabalho pedagógico que se propõe a desenvolver, isto é, como organiza as rotinas que serão estabelecidas para o desenvolvimento da aula. As vivências e discussões permeadas pela formação inicial, nos tempos e espaços da universidade, pode favorecer que os sujeitos possam mensurar as demandas presentes na sociedade, e assim sejam capazes de se engajarem em ações auto, hetero e interformativas ao longo desse percurso inicial até a atuação profissional.

Docências em contextos emergentes: a perspectiva dos formadores

O conceito de contextos emergentes vem sendo estudado por diferentes instituições e esferas de ensino. Partindo-se da premissa de que o termo ainda é pouco utilizado, não se podem ignorar as emergências que surgem no ensino superior e que influenciam diretamente nos processos de ensinar e aprender a ser professor, principalmente nos cursos de formação inicial. Políticas de âmbito macro direcionam propostas desenvolvidas

nos macros espaços educativos. No entanto, ambas são influenciadas por transformações que afetam a sociedade e tudo o que a ela pertence, fazendo emergir contextos que podem dar suporte para pensar e desenvolver práticas pedagógicas. O sistema de reserva de vagas/cotas, as tecnologias assistivas, os ambientes virtuais de aprendizagem – moodle, os tempos e espaços administrativos e a internacionalização são exemplos de contextos emergentes nos quais a diversidade cultural permeia os diferentes cenários.

Dessa forma, compreender a docência em contextos que marcam e sinalizam as transformações na sociedade contemporânea e as possibilidades de construir práticas são necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico como forma de qualificar os processos de significação. Nessa direção, a concepção de docência destacada por Isaia (2006, p.357) “comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo” ao longo da atividade do professor.

Assim, refletir sobre a ação é um movimento de pensar sobre a prática e reconhecer que reformulações são permanentemente exigidas. O professor RM se manifesta nessa direção quando afirma:

Acho que ser professor é um desafio cotidiano, pois nós temos a obrigação de orientar os alunos, só que precisamos de novas metodologias para fazer com que eles aprendam e também sejam capazes de vir a ensinar os estudantes da educação básica[...] temos o compromisso de ensinar caminhos. (prof. RM)

Ser professor universitário é um processo permanente de (re)construção metodológica, uma vez que exige escolhas epistemológicas capazes de sustentar o seu fazer, pois “para além da formação profissional, é preciso pensar nas docências a partir de uma dimensão mais ampla. A atividade pedagógica é mais que a ação de realizar o ensino de um conhecimento específico preparando o sujeito para o mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2006). É necessário refletir sobre a em contextos emergentes, reconhecendo os processos de ensinar e aprender como duas faces da mesma moeda, isto é, a aprendizagem de ser professor é relacional e não pode prescindir dos processos interativos e mediacionais, à medida que ensino também aprendo.

Nas palavras do professor SO:

Eu acho que significa uma busca constante, professor não pode parar! Eu acho que se o professor parar, ele tem que ir embora para casa e é o que eu estou fazendo. Acho que tem que dar lugar para quem tem gás de começar a fazer o que a gente não está mais disposto a fazer. (prof. SO)

Essa reflexão está implicada pelos contextos emergentes que perpassam a atividade docente. Nesse sentido, observamos que há necessidade de reestruturação dos espaços e tempos na educação superior. Destacamos que a partir de narrativas docentes a transição entre diferentes cursos faz com que os alunos oscilem quanto à definição acerca do que buscam com campo formativo.

[...] com o processo de expansão da universidade isso ficou ainda mais gritante porque as opções de curso são maiores, o acesso aos cursos é mais fácil porque eles já não têm que fazer vestibular mais; só as vagas de ingresso que se abrem por edital já é um horror, eles podem transitar de um curso para o outro, sem nem fazer Enem de novo. Então, isso tudo gera uma certa apatia dos alunos que estão fazendo o curso. (prof. AD)

E hoje eu acho que essa crise existencial que a nossa juventude está passando deixa até difícil para eles, compreender o que eles querem aprender. Então, nós sabemos o que nós queremos ensinar, mas eles não sabem o que quer aprender[...] não tenho dúvida nenhuma que o desafio para o século XXI é esse. Eu acho que o desafio não são os contextos emergentes do ponto de vista tecnológico. Eu acho que o desafio nunca foi tão clássico como está sendo agora, que é voltar a se envolver emocionalmente com processo da aprendizagem e isso é algo muito clássico, mas que nós precisamos reaprender. (prof. SO)

Logo, ensinar em contextos emergentes torna-se um desafio na perspectiva dos formadores, tendo em vista que eles precisam estar constantemente se atualizando a fim de contemplar toda a diversidade cultural

e social que constitui a universidade, exigindo-lhe um movimento de dialogia permanente. O sujeito da docência precisa estar atento aos processos de ensinar e de aprender, uma vez que a construção do conhecimento pressupõe disposição e interesse acerca do campo para o qual irá dirigir a formação profissional docente.

[...] a impressão que dá é que nunca foi tão difícil ser professor como é hoje, especialmente quando você compreende a função do professor, porque se você acha que você é simplesmente a fonte do conhecimento e que o processo de ensino de ensino-aprendizagem é um processo linear de transferência daqui para lá e acabou[...] mas quando você compreende qual é o papel do professor, então você se sente muito impotente diante dessa realidade porque eu tenho que lidar com essa realidade, mas eu não consigo transformá-la sozinho. Isso é muito angustiante. (prof. JA)

Nessa perspectiva, o ensinar e o aprender são indissociáveis, pois o professor precisa conhecer e aprender sobre determinado contexto para buscar meios de atender às diversas demandas presentes nos espaços institucionais. Implica compromisso ético, rigorosidade, além de estímulo à curiosidade dos educandos (FREIRE, 1997)

Eu não consigo separar essa coisa do aprender e ensinar [...] eu quero que eles (alunos) compreendam que estão me ensinando, quando estão aprendendo, ou seja, tu aprendes também nesse processo. Então essas coisas estão sempre juntas. Eu acho que o desafio maior é eu conseguir compreender como é que o mundo muda, para onde muda e como é que muda, porque se eu não compreender isso, eu não posso querer que eles venham para o meu mundo. Eu tenho que construir um mundo mediado entre a visão que eles têm e a visão que eu tenho. (prof. AD)

Conhecer sobre determinado contexto requer um olhar atento para as especificidades de cada curso e dos sujeitos que constituem e se formam professores, o que implica buscar rotas alternativas e diferenciadas de

trabalho para contemplar as necessidades e emergências, aproximando os diferentes mundos do campo universitário.

Apontamentos atuais

Exercer a docência em meio a tantos espaços únicos e singularidades é um desafio constante, que exige do professor repensar sua prática e o trabalho que vem desenvolvendo, na direção de contemplar toda a diversidade cultural e social que constitui o ambiente da universidade. Isso requer uma aproximação entre os sujeitos do processo educativo na tentativa de estabelecerem vínculos que auxiliam no desenvolvimento do trabalho formativo. É preciso considerar que os estudantes possuem uma bagagem de experiências que influenciam diretamente nos fazeres pedagógicos e que formam o espaço da sala de aula, movimentando os sujeitos envolvidos na construção das docências. Isso faz com que os professores tenham a necessidade de buscar e pensar em diferentes metodologias a fim de qualificar os processos formativos de professores em andamento. Ser professor formador em meio a diversidade de contextos é uma atividade que exige um movimento de permanente reflexão.

Assim, foi possível compreender como os sujeitos da formação observam os processos de ensinar e aprender em contextos emergentes. Reconhecemos que, na formação inicial, o estudante, frequentemente, é instado a produzir propostas de trabalhos que levem em conta o seu contexto sociocultural ao mesmo tempo que precisam explorar os conteúdos curriculares. Justamente esse processo de aproximação entre o ensino dos conteúdos e a aprendizagem significativa de conhecimentos é que precisa ser posta em destaque, pois o sujeito desse processo não é um receptivo vazio. É necessário considerar seus conhecimentos prévios. Nessa mesma direção é possível referir que os formadores precisam estar muito atentos às demandas do campo para o qual formam com o intuito de também buscarem ações formativas capazes de dinamizar o trabalho que desenvolvem e acreditam essencial para formar esses profissionais, futuros docentes da educação básica.

Observamos que os processos formativos precisam mobilizar os estudantes em formação inicial a expandir suas propostas de ensino na

direção da construção compartilhada de conhecimento, proporcionando um ensino capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos. Portanto, é fundamental aproximar os futuros docentes dos espaços escolares, favorecendo-lhes a interação com os contextos dos estudantes como uma das formas de consolidar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, tendo em vista a diversidade de situações e contextos que estão presentes no cotidiano da educação básica.

Por fim, podemos afirmar que a oferta de processos formativos não pode prescindir de ações auto, hetero e interformativas tanto para professores em formação inicial como para seus formadores, proporcionando a todos espaços e tempos que ultrapassem os desenhos formativos idealizados nos Projetos curriculares. Os processos formativos precisam favorecer experiências de ensino, pesquisa, extensão e gestão capazes de ampliar os saberes e fazeres do campo profissional para o qual se dirigem e formam.

Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7 ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris P. V.. abordagem narrativa sociocultural (verbete). In: MOROSINI, Marília C. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**: glossário. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOLZAN, Doris P. V.. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, Registro no GAP nº 042025. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016. Santa Maria: RS.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Grupo de discussão para organização da análise categorial do projeto de pesquisa Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Reunião de Pesquisa**, Centro de educação/ UFSM, outubro de 2019a.

BOLZAN, Doris Pires Vargas (org.). **Pesquisa Narrativa Sociocultural**: estudos sobre a formação docente. Curitiba: Appris, 2019b.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Arquitetônicas formativas e contextos emergentes: formação permanente de professores. **Projeto de Pesquisa**. Registro no GAP nº. 057826. Bolsa de Produtividade em Pesquisa, chamada CNPq nº. 04/202. PPGE/PPGestão/CE/UFSM, Santa Maria: RS, 2021.

BOLZAN, Doris P. V. et. al. Docência e Processos Formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, Registro no GAP nº 042025. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2022. Santa Maria: RS.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In.: LARROSSA, Jorge, et. al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: expectativas e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In.: FREITAS, Maria Teresa Assunção; RAMOS, Bruna Sola. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2010.

ISAIA, Silvia M. A. Conceção de Docência (verbetes). In: MOROSINI, Marília C. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

OLIVEIRA, V. Professor universitário: formador cultural. In: MOROSINI, Marília C. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins fontes, 1994.

WERTSCH, J. V. **Voces de la Mente**: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre, RS: ArtMED, 1998.

WERTSCH, J. V. **La mente en acción**. Argentina, AR: AIQUE, 1999.

III - Incorporación de la dimensión emocional en las políticas educativas

Alejandro Gallardo Jaque (UPLA)

Nataly Figueroa Carreño (UPLA)

Paul Betancourt Escarpentier (UPLA)

Introducción

El cierre de los establecimientos educacionales y otras consecuencias de la pandemia vivida en el período 2020-2023 conllevaron un deterioro en la salud mental de niños y adolescentes en Chile y el mundo, para quienes las interacciones sociales y el juego son un aspecto fundamental de su desarrollo socioemocional. Muchos de ellos experimentaron un estado prolongado de aislamiento físico de sus pares, profesores, familias extensas y redes comunitarias (Retamal, 2022), además del estrés parental debido al virus, la situación laboral de los cuidadores, el aumento del abuso infantil, el trauma de perder a algún familiar, entre otros factores (Izquierdo, Granese y Maira, 2023). Cabe destacar que los estudiantes de enseñanza media (secundaria) son el grupo etáreo que se ha visto mayormente perjudicado en el contexto pandémico (CIAE, 2020).

Este deterioro del bienestar mental ha tenido como correlato un empeoramiento en la convivencia en los establecimientos escolares y una mayor

dificultad en el aprendizaje de sus estudiantes; elementos que han sido la tónica en su escenario posreapertura (Izquierdo, Granese y Maira, 2023).

Este escenario ha obligado a adoptar medidas de política pública que reviertan la situación que viven las comunidades escolares, a través de intervenciones destinadas a influir positivamente en los comportamientos, sentimientos e interacciones sociales de sus miembros, dado que las cuarentenas y los cierres prolongados de escuelas tuvieron graves implicancias en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes, agravadas por sus limitadas capacidades para entender lo que estaba ocurriendo (Cowie y Myers 2021)

Estudios realizados en Chile, evidencian que la pandemia y el confinamiento han afectado la situación socioemocional de niños y niñas, con un impacto en la disposición a actividades escolares, mostrando con una alta incidencia que se aburren con facilidad, les cuesta concentrarse, no quieren hacer las tareas y se frustran con frecuencia (Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra, 2020).

Reforzando lo anterior, según Sánchez-Reyes, Ramón-Santana y Mayorga-Santana, (2020), durante el prolongado proceso de confinamiento por el Covid19, se elevaron las alteraciones conductuales o emocionales en los niños y niñas, destacando entre estas: problemas de concentración, irritabilidad, depresión, estrés, malestar psicológico y aumento de los niveles de ansiedad.

En este ámbito, el Banco Interamericano de Desarrollo (2022) encuentra también amplia evidencia en la literatura acerca de cómo, a lo largo del continente americano, el empeoramiento de la salud mental en niños y adolescentes ha reducido su motivación para realizar tareas en la casa y ha aumentado la preocupación de sus cuidadores respecto a la continuidad de sus estudios.

Las investigaciones realizadas con respecto al desarrollo emocional (Bierman et al., 2008; Castillo et al., 2013; Filella et al., 2015) sugieren que los adolescentes que carecen de competencias emocionales, tales como regulación, consciencia de las propias emociones y expresión efectiva de sus emociones, aumentan su probabilidad de tener conductas de riesgo como una forma de lidiar con sus emociones más negativas, abusar de sustancias para evadir sus problemas o tener comportamientos sexuales de riesgo, lo cual va asociado a que los niños y adolescentes son particularmente susceptibles a cambios en su estado emocional por encontrarse en una etapa más

vulnerable de su desarrollo (Samji et al. 2022). Dicho de otra manera, los estudiantes emocionalmente inteligentes son menos propensos a comportamientos agresivos, pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos de Educación en Pandemia, en su última versión correspondiente a noviembre de 2022, un 24% de los establecimientos declaró que la “motivación y el bienestar emocional” de sus estudiantes es uno de los desafíos más importantes a enfrentar, considerando que el bienestar mental de sus estudiantes ha empeorado respecto a 2019, previo a la pandemia, alcanzando su punto más alto de 70% en estudiantes de educación media. Esta misma encuesta revela que la falta de disciplina, la mala convivencia y la violencia entre estudiantes se han posicionado como el correlato a este deterioro del bienestar socioemocional, pero más allá de la violencia, la dificultad en el proceso de aprendizaje se posiciona como otro gran desafío para la educación escolar. Si bien es lógico pensar que este peor desempeño académico se debe en gran parte a la falta de clases presenciales durante casi dos años académicos, también lo es pensar que el empeoramiento de la salud mental contribuye al respecto. Como conclusión de esta encuesta, el rezago en los aprendizajes y la necesidad de nivelarlos fue el desafío más destacado para el año 2023 (Canales et al., 2023).

De esta manera, dada la afectación negativa en el aprendizaje de los estudiantes, ligada al deterioro en su situación emocional principalmente en los sectores más vulnerados de la población, es que surge la necesidad de recoger información que permita responder a la pregunta: ¿Cuáles son los niveles de percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de 1° y 2° de Enseñanza Media (Secundaria) de 8 establecimientos públicos de la región de Valparaíso?, con el propósito de implementar, desde la política pública educativa, propuestas de intervención para la mejora de los aprendizajes descendidos.

Metodología

El diseño de investigación escogido es de tipo mixto, descriptivo, no experimental, apuntando al Objetivo General de: Analizar el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por estudian-

tes de 1° y 2° de Enseñanza Media (Secundaria), según las dimensiones de percepción, comprensión y regulación.

La muestra de tipo no probabilística, se compone por 608 estudiantes de 1° y 2° Medio (Secundaria) con edades que fluctúan entre 14 y 16 años de 8 establecimientos públicos con altos índices de vulnerabilidad de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué en la región de Valparaíso, Chile.

El instrumento aplicado corresponde al Cuestionario TMMS-24, un instrumento de investigación que permite elaborar un autoinforme en relación a la inteligencia emocional. Corresponde a la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), que es una escala de metaconocimiento de los estados emocionales que evalúa la percepción de las personas respecto a sus destrezas para percibir sus emociones, discriminarlas y regularlas.

El TMMS-24 está basado en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 24 ítems (Fernández et al., 2004).

La dimensión Atención, asociada a Percepción, es un factor que comunica hasta qué punto se tiende a observar y pensar sobre los propios sentimientos y emociones o humor; la Claridad, asociada a Comprensión, evalúa la comprensión e identificación de los estados emocionales y por último la Reparación, asociada a Regulación, se refiere a las creencias individuales sobre la habilidad de regular estos sentimientos.

El siguiente cuadro N° 1 presenta los componentes de la IE en el cuestionario:

Percepción	Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada
Comprensión	Soy capaz de comprender bien mis estados emocionales
Regulación	Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente

El instrumento ha mostrado adecuados indicadores de fiabilidad y validez, en sucesivas aplicaciones, con coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a .80, y correlaciones significativas entre todas las dimensiones del instrumento ($p \leq .01$).

Las personas deben valorar cada una de las afirmaciones acerca de sí mismos en una escala Likert de 1 a 5 puntos que representa su grado de acuerdo con cada una de ellas. El puntaje se obtiene sumando las respuestas de cada subescala, que oscila en cada una de ellas entre 8 y 40 puntos. Los puntajes de cada subescala se clasifican en 3 rangos. En la subescala de Percepción emocional, el rango medio (22 a 32 en hombres; 25 a 35 en mujeres) indica adecuada Percepción emocional y la puntuación en rango alto (>33 en hombres; > 36 mujeres) y bajo (36 en hombres; >35 en mujeres) indican excelente Comprensión emocional. Así mismo, en la subescala Regulación emocional, las puntuaciones bajas (36 en hombres, >35 en mujeres) indican excelente Regulación Emocional. Actualmente, este test se encuentra validado en Chile (Espinoza et al., 2015) y sirve para jóvenes y adultos. La confiabilidad, por medio del coeficiente Omega, para la subescala de Percepción, corresponde a 0.830. En el caso de la subescala de Comprensión, el nivel de confiabilidad corresponde a 0.861. En la última subescala de Regulación, el nivel de confiabilidad es de 0.866.

Los resultados del cuestionario TMMS-24 se llevaron a tablas comparativas de puntajes obtenidos o porcentaje de sujetos en cada nivel.

Resultados

Los resultados obtenidos permiten analizar el porcentaje de estudiantes que se ubica en los diferentes niveles en cuanto a la identificación, expresión, comprensión y manejo de sus emociones, además de visualizar el porcentaje de los/las estudiantes según número de dimensiones por mejorar.

Tabla N°1: Distribución por porcentaje de los/las estudiantes en la dimensión Percepción

Niveles	Porcentaje
Debe mejorar su percepción, presta poca atención a sus emociones	56,1%
Adecuada percepción	36,7%
Debe mejorar su percepción, presta demasiada atención a sus emociones	7,2%

En relación a la percepción de sus emociones, se evidencia que un poco más del 50% de los/las estudiantes perciben que requieren incrementar sus habilidades en esta dimensión, para sentir y expresar sus emociones adecuadamente. Poco más de un tercio se ubica en un nivel adecuado, en tanto que alrededor de un 7%, presta demasiada atención a sus emociones, debiendo moderar este aspecto, presentando un panorama preocupante, que los/las estudiantes deben mejorar, confirmando resultados obtenidos por Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) en el sentido que los estudiantes no se perciben con una alta capacidad emocional.

Tabla N°2: Distribución por porcentaje de los/las estudiantes en la dimensión Comprensión

Niveles	Porcentaje
Debe mejorar su comprensión	58,4%
Adecuada Comprensión	35,7%
Excelente comprensión emocional	5,9%

Respecto a la comprensión de sus emociones, se evidencia que un porcentaje que se acerca al 60% de los/las estudiantes perciben que requieren incrementar sus habilidades en esta dimensión, para explicar sus emociones adecuadamente. Poco más de un tercio se ubica en un nivel adecuado, en tanto que alrededor de un 6%, manifiesta un nivel de excelencia en esta dimensión. Con esto se reafirman los resultados obtenidos por Salguero et al. (2012), quienes asocian estos bajos resultados en adolescentes con niveles más altos de ansiedad, depresión y estrés social y niveles más bajos de salud mental general.

Tabla N°3: Distribución por porcentaje de los/las estudiantes en la dimensión Regulación

Niveles	Porcentaje
Debe mejorar su regulación	44,9%
Adecuada regulación	46,0%
Excelente regulación	9,1%

En esta dimensión, es importante destacar que cerca del 50% de los estudiantes perciben ser capaces de autorregularse en términos emocionales, es decir, manejar sus emociones de forma apropiada, tomando conciencia entre la emoción, cognición y comportamiento. Sin embargo una proporción levemente inferior se percibe con problemas en esta dimensión, requiriendo una intervención para incrementar sus habilidades de gestión emocional.

Considerando el contexto en el que se desarrolla este estudio, la regulación es un factor muy influyente para poder potenciar y moderar los impactos emocionales que ha sufrido el alumnado, pudiendo ser entendida como un factor protector en jóvenes debido a su potencial para modificar la experiencia, expresión o aprendizaje corporal frente a emociones negativas (Pascual y Conejero, 2019), propiciando el afrontamiento de eventos estresantes de forma proactiva y resiliente.

Tabla N°4: Distribución por porcentaje de los/las estudiantes según número de dimensiones por mejorar

Niveles	Porcentaje
Debe mejorar en una dimensión	27,8%
Debe mejorar en dos dimensiones	25,8%
Debe mejorar en tres dimensiones	35,2%
Nivel adecuado en las 3 dimensiones	11,2%

Más de un tercio de los estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario evidencian la necesidad de mejorar en las tres dimensiones medidas, en tanto que sólo una proporción levemente superior al 10% presenta adecuados niveles en lo relativo a percepción, comprensión y regulación emocional. Hay que destacar además que aproximadamente un 25% requiere incrementar sus habilidades en dos dimensiones y un porcentaje levemente superior (27,8%) debe mejorar en una dimensión.

Estos resultados corroboran lo señalado por Izquierdo et al. (2023) en relación a la importancia de implementar intervenciones que adopten un foco progresivo, que conjugue la necesidad de prevención en la población general con la necesidad de tratamiento de aquellos individuos que

están sujetos a un mayor riesgo. Como señalan WHO y UNICEF (2021), la importancia de esta estructura progresiva radica en que busca enfocar los recursos disponibles en los sujetos de mayor riesgo al mismo tiempo que hacerse cargo de la necesidad de prevención para toda la comunidad. Mientras que para estudiantes de bajo riesgo su objetivo es fortalecer habilidades que les permitan desenvolverse mejor en el ámbito socioemocional de su vida, para aquellos estudiantes más vulnerables considera intervenciones más comprehensivas que reviertan los trastornos ya existentes y que usualmente funcionan en distintos niveles.

Discusión y conclusiones

El presente estudio ha señalado el bajo nivel de inteligencia emocional percibida que poseen los/as estudiantes de los establecimientos participantes en la investigación, lo que pone en evidencia la urgencia de trazar líneas y estrategias de prevención y formación en el tema, ya que se ha demostrado los efectos positivos que esto trae para afrontar el estrés, aumentar la resiliencia, mejorar la autoestima, prevenir el *burnout* y aumentar la felicidad subjetiva del alumnado.

A partir de lo avanzado en este estudio se destaca la necesidad de reformular o construir espacios educativos que promuevan el desarrollo equilibrado de las competencias de sus estudiantes en los ámbitos correspondientes a su desarrollo emocional en lo personal y social, lo que se relaciona con la mejora de la educación en general, pretendiendo promover cambios eficaces en las prácticas educativas, en la organización en los procesos de aprendizaje al interior de las instituciones y en los climas sociales positivos, los cuales se asocian habitualmente con la inteligencia emocional que tengan los miembros del grupo para resolver sus conflictos en formas no violentas (Aron y Milicic, 2013). En este sentido, cabe destacar lo referido por Bisquerra (2014), respecto a que la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica de los problemas de convivencia.

Asimismo, se hace necesario el que las comunidades educativas tengan la posibilidad de intercambiar prácticas educativas efectivas, para recoger insumos que les permitan enriquecer sus sistemas y nutrir otras comunidades escolares.

Desde el punto de vista de la implementación de políticas, trabajos como éste permiten visualizar cuáles son las estrategias más adecuadas para incorporar las competencias emocionales dentro de los objetivos educativos, planteando como desafíos el consolidar el bienestar en las comunidades educativas y de qué forma se puede proyectar esta tarea de manera permanente al desempeño docente, más allá de una innovación asociada a la implementación de esta iniciativa. Si bien en Chile ha habido una respuesta desde la política pública para enfrentar las múltiples dificultades que se intensificaron en los sistemas educativos producto de la pandemia, es importante tener una mirada a largo plazo y continuar potenciando de manera regular los recursos socioemocionales de los miembros de las comunidades educativas, incorporando a todos los estamentos.

Dado lo anterior, desde la implementación de políticas educativas (Mineduc, 2021), se ha colocado un foco importante en el desarrollo socioemocional en los Estándares Pedagógicos y el Marco para la Buena Enseñanza, destacando como descriptores del desempeño pedagógico, asociados al cuidado, el ser capaces de observar y comprender el estado emocional de sus estudiantes y sus variaciones, para establecer vínculos significativos y profundos con ellos/ellas, promoviendo que sus estudiantes practiquen la escucha, la empatía y la asertividad, en sus interacciones con pares y adultos, implementando además estrategias para que el estudiantado desarrolle habilidades para reconocer y regular sus emociones, tomar decisiones en forma responsable y autónoma, establecer relaciones positivas, manejar situaciones desafiantes y cuidar de sí mismo, tanto física como mentalmente, aspectos de gran relevancia para la promoción del bienestar en las comunidades educativas.

Luego de esta primera iniciativa en el marco de un proyecto de innovación curricular para la mejora de los aprendizajes, surgen las siguientes interrogantes para trabajos futuros: ¿cómo se puede explicitar y hacer permanente la incorporación de las competencias emocionales en la formulación de políticas educativas?, ¿de qué manera se puede favorecer la implementación de políticas educativas que consideren la dimensión emocional?

Referencias bibliográficas

Aron, A. y Milicic, N. (2013). *Clima Social Escolar. Escalas para su Evaluación*. Editorial Trillas, México.

Banco Interamericano de Desarrollo (2022). ¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la juventud. <http://dx.doi.org/10.18235/0004241>

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T. y Gill,

S. (2008). *Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI*

Program. Child Development, US National Library of Medicine National Institutes of Health,

79(6), 1802–1817. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x

Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con Educación Emocional*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao. España.

Canales, A., Claro, S., Cortés, F., Kuzmanic, D., Undurraga, E. y Valenzuela J. (2023). *Análisis de Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos Escolares en Pandemia Año 2022: De la apertura universal a la identificación de los efectos de la pandemia y la búsqueda de soluciones. Aprendiendo desde la realidad nacional*. Escuela de Gobierno Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) Universidad de Chile, Instituto de Sociología Facultad de Ciencias Sociales Pontificia Universidad Católica de Chile, Ministerio de Educación Chile.

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.07.001

CIAE, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y EduGlobal (2020). *COVID-19: Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia*

Docente en Chile. Informe de Resultados. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=2072&externo=boletín

Cowie, H. y Myers, C. A. 2021. The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. *Children y Society*, 35(1), 62-74.

Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N. & Sáez-Carrillo, K. (2015). A validation of the construct and reliability of an emotional intelligence scale applied to nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139-147. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo: Hallazgos Científicos de sus Efectos en el Aula. *Revista de Educación*, Número 332. 97-116.

Eyzaguirre, S., Le Foulon, C. y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, 159, 111-180. doi: <https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>

Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. doi:10.2466/pr0.94.3.751-755

Filella-Guiu, G., Agulló Morera, M., Pérez-Escoda, N. & Oriol Granado, X. (2015). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. doi: <http://dx.doi.org/10.15581/004.26.125-147>

Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.

Izquierdo, S., Granese, M. y Maira, A. (2023). Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional de los niños y adolescentes en Chile y el mundo. *Puntos de Referencia* N° 647. Centro de Estudios Públicos.

Mineduc (2021). Estándares de la profesión docente-Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

Pascual Jimeno, A., & Conejero López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83.

Retamal, D. (2022). Efectos de la pandemia COVID-19 en la salud mental infanto juvenil: revisión bibliográfica. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 47(3), 23-31.

Salguero, J., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European journal of psychology of education*, Vol. 27, Nº 1, 21-34.

Samji, H., Wu, J., Ladak, A., Vossen, C., Stewart, E., Dove, N., Long, D. y Snell, G. (2022). Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on children and youth—a systematic review. *Child and adolescent mental health*, 27(2), 173-189.

Sánchez-Reyes, L., Ramón-Santana, A. y Mayorga-Santana, V. (2020). Desarrollo Psicomotriz en niños en el contexto del confinamiento por la pandemia del COVID 19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 203-219. doi: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1617>

WHO y UNICEF (2021). Helping adolescents thrive toolkit. World Health Organization and the United Nations Children's Fund (UNICEF)

IV - Propuesta de investigación – acción para concientizar sobre la diversidad de género y orientación sexual en educación superior

Prof. Mg. Andrés Jil Gálvez (UPLA)

Introducción

Este trabajo tiene como propósito central diseñar una estrategia de aprendizaje en diversidad de género y orientación sexual desde el enfoque de derechos humanos y coeducación en base a la Investigación-Acción (IA) para concientizar a estudiantes de pedagogía para el desempeño profesional en la educación inclusiva. Se centra en la formación docente, ya que ha de ser el centro en la transmisión de conocimientos, saberes y ha de estar conectada con las experiencias vivenciales de los futuros/as profesionales, en consecuencia, esa transmisión debe estar alineado con los valores de respeto y tolerancia a la diversidad de género y orientación sexual, ya que promoverán en el presente y el futuro de la sociedad un ideal comprometido con la diversidad.

Problematización

El problema inicial que se plantea en esta investigación, proyecto de intervención, es qué se enseña acerca de la diversidad de género dentro de los procesos educativos en la formación inicial de profesores/as. En este sentido, la valoración negativa de una persona o grupo social, es lo que conocemos como prejuicio (Berges, 2008) y da lugar a la discriminación. Los estereotipos son generalizaciones o imágenes falsas del mundo sociocultural y se encuentran implícitos en los prejuicios y constituyen una sucesión de barricadas invisibles de valoración de la capacidad individual que sirven muchas veces de excusa para las desigualdades sociales existentes. En el caso de la diversidad de género, esto ocurre cuando un docente no posee los conocimientos y habilidades para abordar, apoyar o censurar lo que se discrimina.

La educación contribuye a que las personas tomen conciencia de que son sujetos de derechos y puedan empoderarse, a través de conocer y creer en su poder de transformación. Esta idea crítica propone concebir un nuevo conocimiento, que incorpora la visión intercultural basada en la etnia, el género o la clase social (Magendzo, 2017).

La formación inicial docente, puede generar cambios en la conciencia de los seres humanos, ya que no nacemos con patrones de conducta previamente determinados, sino que requerimos de la observación, imitación y experiencias para formarlos. En este proceso la educación ocupa un lugar central, ya que, entrega al sujeto elementos de los cuales carece, para mejorarlo, a partir de los referentes de ideales sociales asumidos colectivamente (Luengo, 2004).

En Chile en las últimas dos décadas las políticas de inclusión y las reformas educativas, entre las que destaca la Ley General de Educación n° 20.370 de 2009 y la Ley de Inclusión Escolar n° 20.845 de 2015, se han fundamentado en reconocer el derecho de la educación de todos los niños, niñas y jóvenes. El ímpetu se ha concentrado en generar ambientes propicios y sensibles hacia la diversidad. Sin embargo, continúa instalada una cultura de la normalidad que naturaliza patrones hegemónicos en torno a la heteronormalidad y se presenta con mayor énfasis en adultos que esconden la realidad entorno a desmitificar la relación entre lo masculino y lo femenino (Rojas, Fernández, Astudillo, Stefoni, Salinas y Valdebenito, 2019).

Dentro de los esfuerzos que se han realizado a nivel legislativo, destaca el proyecto de ley denominado Educación Sexual Integral impulsado por la diputada Camila Rojas, que en palabras del Movimiento de Liberación Homosexual (2020) significaría “mejorar la calidad de docentes, estudiantes, además potenciar el cambio cultural a favor del respeto a todas las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género” (párr. 1).

Todo ello nos lleva a reformular la forma en que se deben enseñar talentos claves en la formación inicial de los/as docentes: el género, la construcción de identidad, el prejuicio hacia la diversidad sexual, la mirada de los derechos humanos en la inclusión educativa y la diversidad del otro (Salas y Salas, 2016).

En vista a esta problemática se plantea la pregunta: ¿de qué manera transformar los prejuicios acerca de diversidad de género y orientación sexual a través de la I-A con enfoque en derechos humanos y coeducación en estudiantes universitarios?

Se presenta una hipótesis de trabajo de tipo asociativa, ya que se plantea que, a mayor nivel de concientización en diversidad de género y orientación sexual, mayor será el nivel de tolerancia y respeto hacia la diferencia.

El objetivo general de esta propuesta, se configura en promover actitudes de tolerancia y respeto hacia la diversidad de género y la orientación sexual por medio de la I-A en estudiantes universitarios, desde el marco de los derechos humanos, la coeducación y la inclusión educativa.

Y se operacionalizan a través de; comprender los conceptos de diversidad de género y orientación sexual como principio continuo en la identidad del desarrollo humano; reconocer la diversidad de género a partir del respeto y la tolerancia en las relaciones humanas dentro del sistema educativo, y aplicar la metodología de investigación – acción, por medio del enfoque de derechos humanos y coeducación en instancias educativas cercanas.

Marco referencial.

La diversidad en educación. El género como término ha estado sujeto a las transformaciones de las creencias de las personas y la sociedad, pero el transcurso de los años ha ayudado a la comprensión de que es un concepto extraño y con variadas acepciones, mediado fuertemente por las

transformaciones que circundan los roles en el género (Valdés y Gomariz, 1993 en Salas y Salas, 2016). Del mismo modo, y como lo señala Mayobre (2007) el género es una constitución subjetiva, que está relacionada con las identidades con que las personas se predisponen a las habilidades que se emplean en el proceso de socialización, siendo este un factor clave en la identidad de la persona.

La diversidad en el género se va configurando a partir de las construcciones sociales, de las interacciones en lo que se cree, de las enseñanzas que se han transmitido y de la naturalización de discriminar por ser diferente.

En educación, al referirnos a diversidad por orientación sexual o identidad de género, podemos señalar los postulados que plantea Penna Tosso (2012, en Salas y Salas 2016) al señalar que la discriminación identitaria es un proceso difícil y complejo, porque conlleva: aislamiento social, deserción escolar, soslaya el rendimiento escolar, involucra violencia arbitraria, por lo tanto, afecta la psiquis de las personas por acciones discriminatorias y que van dirigidas hacia la comunidad de lesbianas, gay, bisexuales, travestis e intersexuales (en adelante LGBTIQ+)

Los retos de la formación docente hacia la diversidad

La escuela desde su integralidad y en respuesta a las demandas sociales, de acuerdo a lo que plantea Marolla (2015) demanda a nuevos profesionales que flexibilicen su actuar, sentir y mirar del mundo. Lo que se busca es transformar los perfiles iniciales a nivel de la formación universitaria, dejando atrás las estructuras rígidas y adoptar habilidades propias de los tiempos que vivimos, donde demuestren alta capacidad para integrar el aprendizaje con las experiencias vivenciales, en definitiva, lo que se espera es el reconocimiento de la diversidad y otorgar respuestas oportunas hacia los sujetos.

Podemos afirmar, que la educación es un proceso complejo porque involucra como tarea central enseñar desde el cambio, con flexibilidad y atendiendo a la diversidad, por lo tanto, no debe centrarse en decisiones rígidas, monótonas ni intolerantes. Por el contrario, en palabras de González y Jiménez (2004 en Gallego y Rodríguez, 2007) debe ser equilibrada en aspectos planificados y emergentes de las situaciones de aprendizaje que

se desarrollan en ambientes abiertos con una programación de enseñanza cambiante en base a las diferencias de los sujetos y los contextos, para lo cual, se identifica una triple cadena de planificación, que involucra acciones: estratégicas, tácticas y operativas.

En palabras de McCobs y Whisler (2000) los profesores deberán esforzarse en lograr que los saberes sean significantes para el educando, desde esa mirada, se confirma lo postulado por Marolla (2015) acerca de flexibilizar sus respuestas frente a la diversidad del alumnado y responder verdaderamente a las necesidades de todos sus alumnos, lo cual, Gallego y Rodríguez, (2007) lo nombra como una reivindicación de una pedagogía de la alteridad que sitúa a los sujetos en el centro del proceso de aprendizaje.

En cuanto a educar en y para la diversidad, si bien ya hemos puesto en claro la necesidad de un cambio en el perfil de los profesionales de la educación, preparado para los cambios y las diferencias propias de la sociedad actual, aún este agente de la enseñanza permanece como un ente social que no se ve afectado por dichos cambios en lo personal.

En el caso de lo planteado por Hyson, Biggar y Morris (2009), otorgan relevancia a la formación universitaria del futuro profesor y profesora, ya que su aporte es significativo por medio de estrategias que generen en los estudiantes un aprendizaje profundo estructurado en la mirada positiva, crítica y duradera en las experiencias didácticas. En el caso de Chile, los mayores desafíos se encuentran en la toma de conciencia acerca de sus prejuicios, en la capacidad para intervenir en la vulnerabilidad y la forma de enfrentar los constantes cambios culturales.

Salas y Salas (2016), confían en que la formación docente para avanzar en diversidad de género, requerirá en primera instancia de crear culturas inclusivas que se orienten a las necesidades de la comunidad escolar y valoren la otredad, considerando la sexualidad como un continuum y no como una categoría rígida. En segundo lugar, se necesita elaborar políticas inclusivas, dentro de las universidades que promuevan la autorregulación entre sus actores. Y un tercer aspecto, transitar desde prácticas de especialidad a otras sensibles a la inclusividad, donde se asuma el cambio de escenario como un instrumento curricular que valore el respeto por la singularidad, el uso de un lenguaje inclusivo y la transformación en comprensión de lo diferente.

La coeducación para la educación inclusiva.

La coeducación puede ser entendida como un proyecto ambicioso que apunta hacia la transformación de la escuela, partiendo desde su estructura patriarcal hacia una nueva configuración y organización que busca educar en igualdad y reconocimiento de la diferencia (Tomé y Rambla, 2001; Silva-Peña, 2010).

La perspectiva de género y la diversidad desde un enfoque de educación en derechos humanos, expresada en la normativa nacional vigente en Chile y en los tratados internacionales suscritos, permiten comprender que la transformación de la escuela debe apuntar a ser un espacio de igualdad e inclusión como un aspecto del cambio social en esa dirección (Booth y Ainscow, 2000). Así Delgado (2015) plantea que la coeducación es el cambio para incorporar la perspectiva de derechos humanos en educación, puesto que es una forma de corregir las desigualdades y eliminar la discriminación que ocurre por el género, comprendiendo sus condiciones históricas y culturales.

En palabras de Mariana Subirats (2017) la tarea fundamental del trabajo coeducador, hoy tiene relación con los cambios en los modelos de género y, por lo tanto, con los cambios en las transmisiones de normas vinculadas a los géneros que se hacen en la escuela. El sistema educativo debe estar atento a la aparición de nuevas necesidades de formación de los alumnos, y el profesorado tiene que reciclarse para poder transmitir los conocimientos que cada generación necesita. Pero, es desde las universidades, por su función de transmisiones de actitudes, hábitos, conocimientos y valores, desde donde hay que repensar los géneros y la manera de transmitirlos, por medio de la adquisición de herramientas pedagógicas para el diseño e implementación de clases e intervenciones con enfoque coeducativo, debe ser parte de una formación docente con perspectiva de género.

Metodología,

Se enmarca dentro de I-A y se plantea el modelo de Kemmis 1989 (en Latorre, 2005), en relación con un espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y re-

flexionar. Que se organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación.

La figura 1, muestra la forma en que el proceso está integrado por cuatro fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada momento implica una mirada retrospectiva, y una mirada prospectiva que forman conjuntamente un espiral autorreflexivo de conocimiento y acción. Se representa en un espiral de ciclos sucesivos, donde cada ciclo está compuesto por cuatro momentos; (a) el desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo; (b) un acuerdo para poner el plan de práctica; (c) la observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tiene lugar y (d) la reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación - acción críticamente informada.

Modelo de Lewin

Lewin (1946) describió la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: *planificación, acción y evaluación de la acción*. Comienza con una «idea general» sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero (véase cuadro 7).

Modelo de Kemmis

Kemmis (1989), apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver

Fig. 1: Los momentos de la investigación. Kemmis, 1989, citado en Latorre, 2005, p.35.

Esta propuesta pretende llevarse a cabo en la UPLA, campus San Felipe y se incorpora dentro de la formación inicial en cinco carreras pedagógicas; Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Historia y Geografía y Pedagogía en Inglés (UPLA, 2020a), a través de la formación sello directamente vinculado con las competencias de desarrollo del compromiso social e incrementar el valor por su identidad y la del otro, para integrar el pluralismo, la tolerancia y el respeto hacia los derechos fundamentales (UPLA, 2014).

Este proyecto de innovación educativa, contempla 12 semanas de aplicación, con 2 sesiones semanales de 60 minutos y diferenciado en 3 etapas; la primera de sensibilización, tendrá como finalidad, contribuir al objetivo específico 1, se llevará a cabo durante 4 semanas contemplando contribuir a la capacitación que desarrollará el profesor guía abordando contenidos, tales como conceptualización de la diversidad de género y orientación sexual, construcción acerca de identidad sexual, factores personales y sociales que determinan los prejuicios y estereotipos hacia la diversidad de género, aspectos prácticos para abordar la diversidad de género y orientación sexual en espacios educativos entorno a la educación sexual continua.

La metodología de trabajo se implicará en buscar ciclos de conversación con experiencias significativas de ejemplos de casos rutinarios, para incorporar conceptos claves acerca de las temáticas y conocer materiales digitales en torno a la diversidad de género, a través de la familiarización de la plataforma Nearpod.

La segunda etapa – de implementación - tiene por intención desarrollar el objetivo específico 2 y 3, a través de dos momentos. *El primer momento* de esta etapa, requerirá antes de comenzar, que se establezcan nexos con instituciones de educación formal y no formal que la UPLA mantenga vínculo. Esta etapa contemplará 4 sesiones de 60 minutos repartidas durante 2 semanas, en una primera instancia los estudiantes divididos en grupos se entrevistarán con las direcciones de los centros educativos, junto con los/las profesionales docentes con los cuales se vincularán y el profesor guía del módulo. El propósito radicará en establecer un nexo de confianza y acercamiento para abordar las temáticas de diversidad de género y orientación sexual con la comunidad educativa. Les vendrá bien a

los estudiantes de la UPLA, durante esta etapa establecer grupos focales y conocer la realidad educativa que se vive en el centro para tomar decisiones acerca de la forma en organizar las temáticas, el nivel de profundidad y las preferencias frente a medios tecnológicos.

El segundo momento de la implementación se desarrollará durante 4 semanas, en 2 visitas semanales al centro educativo contemplando en cada visita entre 60 a 90 minutos por sesión. Aquí se espera que los/las estudiantes universitarios lleven a cabo de manera colaborativa con el/la profesor/monitor el desarrollo de un proyecto conjunto en base a la implementación de cápsulas de aprendizaje, por medio de la plataforma Nearpod, abordando las temáticas desarrolladas en la primera etapa y/o focalizando las necesidades de cada comunidad. El foco está puesto en que cada grupo de estudiantes en función de sus acciones, reflexionen y reconozcan las necesidades que vayan emergiendo en el día a día de la propuesta, tanto en la relación con el profesor/monitor y con los/las estudiantes del centro educativo.

Las fases de la I-A, se fijarán en las respectivas etapas, comenzando por la identificación de necesidades, empleando el análisis reflexivo a nivel grupal, a través de entrevistas informales con el/la profesor/a y la observación sistemática. Seguido por la fase de elaboración del plan de acción, considerando acciones flexibles y abiertas al cambio, reflexionando enunciados de la idea general a trabajar, así como los factores de cambio, por medio del diálogo entre los participantes y enunciar los recursos necesarios para aprender.

Para el desarrollo del plan, considerará las acciones por medio de ideas y supuestos bien planificados, en tiempo real y que considere las limitaciones posibles de acuerdo al contexto. Por último, en la etapa de reflexión, debe quedar claro lo que se pretende hallar en los sentidos educativos, reflexionando sobre todo el proceso del plan de acción, en torno al contraste entre lo planeado y lo conseguido. Servirán de guía preguntarse: ¿qué ha significado este proceso para mí?, ¿qué ha significado dentro del grupo en el que me he desenvuelto?, ¿qué implicancias y desafíos se han presentado durante el proceso?, ¿cómo ha influenciado en mis motivaciones para alcanzar los objetivos de la I-A?, ¿qué enseñanzas puedo recoger del proceso de I-A? y ¿qué aprendizajes puedo tomar para futuros proyectos?

La última etapa de seguimiento, busca que reflexionen y autorreflexionen acerca del cumplimiento del proyecto conjunto llevado a cabo en el centro, analizando los objetivos propuestos.

Tendrá dos intenciones, una transversal, en donde se dirigirán desde la sensibilización, acciones concretas en cuanto a concientizar la tolerancia y el respeto por la diversidad de género y orientación sexual, y la otra, se inclinará hacia la implementación, a través de desarrollar/fortalecer/manejar el vínculo con el/la profesor y estudiantes UPLA, a la luz de incrementar el grado de complicidad en el trabajo cooperativo llevado a cabo durante este tiempo.

Podría ser útil construir en la plataforma Facebook un Fanpage del grupo de estudiantes UPLA por centro educativo junto con el/la profesor de aula y el profesor guía, con la finalidad de conocer las diferentes percepciones de los actores acerca de sentimientos, experiencias y reflexiones acerca de las etapas del proceso, para estrechar los vínculos de cooperación, lo cual, podrá estar complementado por el uso de imágenes, videos, testimonios, historias y vivencias íntimas que ayudarán a potenciar el significado y re-significarse a partir de los/las otros.

Resultados y Conclusiones

El análisis de las estrategias de aprendizaje que han respondido a la diversidad viene acompañada por el reconocimiento de la diferencia y la eliminación de toda manifestación de discriminación dentro y fuera de espacios educativos. Lo anterior, resulta ser coherente para responder a esta propuesta hacia la diversidad de género y orientación sexual que se ha venido analizando en el transcurso de este trabajo con antecedentes teóricos y empíricos, que recalcan la idea de intervenir la formación inicial de futuros profesionales docentes, ya que, en ese momento se podrán reconocer y despojar de prejuicios y estigmas personales y sociales hacia la diversidad y desde ahí construir una nueva mirada en pro de la diversidad de género y orientación sexual, reproduciéndolo en su quehacer profesional.

El primer eje que se ha configurado ha sido identificar los elementos teóricos y empíricos pedagógicos en torno a la diversidad de género y orientación sexual para la educación inclusiva, y para pretender alcanzarlo

se ha propuesto la inmersión en estos temas desde un análisis crítico, profundo y reflexivo en base a las experiencias de vida y las contribuciones hacia la educación para la diversidad como un valor inclusivo.

El ámbito universitario, ha de incorporar la investigación-acción en la formación docente como una herramienta de concientización para los prejuicios y estigmas hacia la diversidad de género y orientación sexual, lo cual, se ha manifestado explícitamente a través de una propuesta concreta que entrega lineamientos para abordarlo de manera integral y consciente de involucrar a los centros educativos por medio de experiencias colaborativas con los/as profesores de aula.

La finalidad que ha de alcanzar este proyecto de intervención, se centra en impactar en actitudes de tolerancia y respeto hacia la diversidad de género y orientación sexual, por medio de aprendizajes situacionales en entornos educativos significativos, lo cual, se propone como el eje central de la propuesta, además es una instancia innovadora por la temática que aborda y actual por la incorporación de experiencias vivenciales durante todo el proceso.

Se requiere avanzar en la perspectiva para abordar la diversidad de género y orientación sexual en la formación docente, ya que está se refleja en la escuela por medio de las actuaciones discriminatorias de sus actores, es pertinente avanzar hacia una escuela coeducativa, que eduque en y para la diversidad humana, y desde ahí reconozca y valore las diferencias que nos conforman y nos distinguen los unos de los otros como iguales.

Referencias bibliográficas

Berges, B. M. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a la investigación*, 3, 1-16. Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/202>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Trad. Ana Luisa López, Ed. Rosa Blanco. UNESCO y Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, UK.

Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Revista Península*, 10 (2), 29-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3583/358340293002.pdf>

Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Especial. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5, 3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130509>

Hyson, M., Biggar, H., y Morris, C. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: faculty perspectives and recommendations for the future. *ECRP*, 11(1), 200-220.

Latorre, A. (2005). La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Luengo, J. (2004). La educación como hecho. En M. D. Pozo, J. L. Álvarez, J. Luengo y E. Otero. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 2, 19-27. doi: <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>

Mayobre, P. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios del a Mujer*, 12(28), 35-62. Recuperado en 27 de septiembre de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100004&lng=es&tlng=es.

McCobs, B.L. y Whisler, J.S. (2000). La clase y la educación centradas en el aprendiz. Editorial Paidós: Barcelona.

Movimiento de Liberación Homosexual (MOVILH). (17 de octubre, 2020). Duro revés: Cámara rechaza el proyecto de ley sobre educación sexual integral. Recuperado de <https://www.movilh.cl/duro-reves-camara-rechaza-el-proyecto-de-ley-educacion-sexual-integral/>

Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P. Stefoni, C., Salinas. P., y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGBT en las escuelas chile-

nas: entre invisibilización y reconocimiento social. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 56(1), 1-14. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/1090/2065>

Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(2), 73-91. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>

Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer. 15(34), 161-176. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/259912961>

Subirats, M. (2017). Coeducación, apuesta por la libertad. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/9788499219318.pdf>

Tomé, A. y Rambla, X. (2001). Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela. Barcelona: Editorial Síntesis / ICE-UAB.

Universidad de Playa Ancha (2014). Formación del Sello. Recuperado en <https://www.upla.cl/innovacioncurricular/formacion-sello/> [Fecha de consulta 27 de junio de 2020]

V- Professoralidade e seus movimentos: a vulnerabilidade docente em questão

Ana Carla Hollweg Powaczuk (UFSM)

Débora Pinheiro Pereira (UFSM)

Luiza Paul Gehrke (UFSM)

Introdução

A aprendizagem docente tem sido tema de nossos estudos, a partir do conceito de professoralidade⁶⁴. Compreendemos a professoralidade relacionada aos movimentos do aprender a ser professor, sendo a criação dimensão constitutiva da aprendizagem docente. Um processo estabelecido diante a organização e reorganização da atividade de produzir-se como professor, [re]traduzindo as objetivações e subjetivações decorrentes das necessidades e exigências do magistério.

As percepções e significações [re]elaboradas ao longo do exercício docente, revelam a complexa relação que tencionam as esferas da cotidianidade e da não cotidianidade docente. Logo, a professoralidade está relacionada a uma dinâmica processual de experimentação que o sujeito realiza ao produzir-se como professor, envolvendo a elaboração das experiências que vivencia em direção a novas e distintas perspectivas de atuação. (POWACZUK, 2012; POWACZUK, BOLZAN E OLIVEIRA, 2019).

Nesta perspectiva, apresentamos neste trabalho, um recorte da investigação que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: educação básica e superior (GPDOC)⁶⁵, com professores que atuam em escolas inseridas em comunidades com vulnerabilidade social, na perspectiva de compreender o complexo caminho que os professores percorrem na tessitura de suas professoralidades.

O estudo tem permitido evidenciar o confronto cotidiano que os professores se deparam ao evidenciarem a intensificação da vulnerabilidade social nas comunidades com as quais atuam, especialmente considerando o período pandêmico, que vem desde o ano de 2020 impactando o contexto social mundial.

Neste sentido, a vulnerabilidade da docência tem sido identificada como um contexto emergente (MORAES, 2019, COSTA, 2023, GEHRKE, 2023) ao demarcar exigências de transformações nos modos de pensar e fazer docente, tensionadas por sentimentos de impotência pedagógica e o desejo de construir possibilidades emancipatórias com as comunidades com as quais atuam.

Compreendemos a vulnerabilidade da docência como o processo que envolve a relação entre os recursos materiais ou simbólicos que os professores dispõem a partir do acesso à estruturas de oportunidades formativas, sociais, econômicas, culturais e as exigências que se apresentam no exercício do trabalho docente. Tal perspectiva pode se traduzir tanto em circunstâncias de mal estar docente, bem como ser o mote capaz de impulsionar a reconfiguração da atividade docente. (ABRAMOVAY et al., 2002, JANCZURA, 2012).

Assim, apresentamos neste trabalho os movimentos da professoralidade evidenciados a partir da vulnerabilidade docente, os quais nos permitem indicar a cultura de colaboração nos contextos escolares como condição fundamental para os docentes compreenderem suas vulnerabilidades e construir possibilidades emancipatórias de trabalho docente.

65 A investigação articula os estudos e investigações desenvolvidas pelos integrantes do grupo de pesquisa, vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação, a partir da linha LP1- Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

Movimentos da professoralidade

Compreendemos a atividade de se produzir como professor como um processo que envolve dimensões inter e intrapessoais, revelando os movimentos do aprender na sua processualidade sociocultural e histórica (VYGOTSKI, 2003, 2007; LEONTIEV, 1984, 1988). Assim, a produção docente a partir da ideia de movimento repousa na premissa de que esta é agenciada, a partir de processos singulares de experiências vivenciadas pelos professores ao longo de suas trajetórias de formação, exigindo a compreensão acerca do modo como os professores produzem sentido e significado às suas ações ao longo de sua atuação como docentes.

Desta forma consideramos a intencionalidade como a marca das ações empreendidas no fazer docente, definida pelas diferentes escolhas que o sujeito faz como via de se produzir como professor. Processo, este diretamente relacionado ao contexto sociocultural, tendo em vista que é neste que o sujeito encontra tanto, as condições nas quais necessita adaptar sua atividade, bem como os motivos e finalidades que a impulsionam. Logo, “sean cuales fueren ellas, condiciones y formas en que transcurre la actividad del hombre, cualquiera que sea la estructura que elija, no se puede considerar como desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad” (LEONTIEV, 1984, p. 67).

Assim, a professoralidade caracteriza-se pela sua dimensão prospectiva de desenvolvimento da docência, sublinhando a estreita relação entre as potencialidades do sujeito e as condições contextuais concretas no qual ela acontece, remetendo-nos a pensar que mesmo existindo uma realidade interna, está adota cursos e formas dependentes do contexto cultural onde o indivíduo encontra-se submerso (POWACZUK, 2012).

Essa perspectiva nos remete a considerar as distintas objetivações – na esfera da cotidianidade e não cotidianidade – que compõem o fazer docente de modo a produzir seu trabalho frente às necessidades que se interpõe no dia a dia da profissão. É na cotidianidade que se produz o substrato das ações e operações a serem empreendidas na construção docente. De acordo com Heller (1991), a vida cotidiana é em seu conjunto um objetivar-se. Entretanto, isto não significa que cada uma das ações cotidianas se constitua em objetivações do mesmo nível e com o mesmo raio de ação. Ou seja, na relação que o homem estabelece com o mundo

circundante, diferentes objetivações são produzidas. Há objetivações que se constituem na esfera da cotidianidade, caracterizadas por apropriações e manutenção de capacidades mais elementares para a sobrevivência social, bem como objetivações caracterizadas pelo seu grau de complexidade, podendo ser denominadas de objetivações humanas superiores, as quais exigem um processo mais elaborado das situações e eventos do cotidiano. Tal intento se daria a partir do distanciamento do vivido, no tempo e no espaço, de modo a suspender mesmo que momentaneamente os esquemas e comportamentos recorrentes da vida cotidiana.

Segundo Powaczuk (2012) essa dinâmica permite identificar a professoralidade sendo constituída por movimentos de particularização e de individuação. O movimento de particularização revela a dimensão de reprodução que incide sobre a docência na cotidianidade, expressando a regra e a normatização das ações. Demarca a resistência a transformações, sob a perspectiva do risco que isso possa representar na estruturação da atividade comumente realizada, especialmente diante da carência de espaços formativos que favoreçam processos reflexivos acerca dos fazeres cotidianos dos professores.

Já o movimento de individuação manifesta-se pela abertura e disposição para a reorganização contínua dos saberes e fazeres, manifestando-se a partir da suspensão da cotidianidade. Tal processo é demarcado pela consciência da incompletude, implicando o reconhecimento da formação como um processo inacabado de construção de conhecimento, o qual é impulsionado pela ambiência colaborativa, na qual, os professores têm a possibilidade de compartilhar e discutir suas vivências formativas.

Assim, a tessitura da professoralidade, envolve a compreensão acerca das integrações que são produzidas entre a esfera da cotidianidade e as possibilidades de suspensão da cotidianidade docente (HELLER, 1991, VYGOTSKI, 1991; LEONTIEV, 1988), a qual abrange a reflexão e elaboração das experiências vivenciadas pelos docentes ao longo de suas trajetórias profissionais, tendo a re-criação como dimensão constitutiva.

Metodologia do estudo

O estudo pauta-se na abordagem qualitativa narrativa, demarcada pela sua perspectiva colaborativa, denominada ECER, a qual vem sendo construída com o intuito de compartilhar ideias, concepções e ações na direção de gerar respostas colaborativas no contexto das instituições educativas.

Desenvolve-se com duas instituições de Ensino Fundamental no interior do RS, contemplando a participação de aproximadamente vinte professores, atuantes na escola, com comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Toma-se como princípio a colaboração como elemento chave, a partir das dimensões de: escuta, contextualização, experimentação e reelaboração (ECER). Considera-se a Escuta (E) como dimensão constitutiva do processo colaborativo, implicando o acolhimento a questões e a posicionamentos dos sujeitos participantes, num movimento de dialogicidade e empatia. A dialogia é inerente à produção de experiências, uma vez que a palavra do outro nos convida a conhecer outros mundos, criando possibilidades da ampliação dos horizontes a partir da relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais (BAKHTIN, 2006). Com isso, a escuta instaurada revela a Contextualização (C) responsiva necessária ao processo de compartilhamento. A responsividade que nos fala Bakhtin (2006) diz respeito a cada palavra da enunciação que faz corresponder a uma série de palavras nossas, gerando uma réplica. A compreensão se estabelece a partir das possibilidades de contextualização que cada um é capaz de produzir a partir da fala do outro. Assim, a perspectiva bakhtiana exige-nos a compreensão de que cada participante tem certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor como uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e, portanto, a contextualização é intransferível. Bakhtin (2010) afirma que toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor a partir da contextualização que realiza.

Assim, a partir das reflexões colaborativas, emergem possibilidades de decolagens da cotidianidade, fortalecendo as frentes de trabalho neces-

sárias nos diferentes espaços educacionais (HELLER, 1991, LEONTIEV, 1988). A colaboração social e os meios culturais disponíveis são potenciais para o avanço do desenvolvimento dos indivíduos. Neste sentido, à medida em que a tessitura das redes colaborativas acontece, a dimensão de Reelaboração (R) emerge pela disponibilidade dos docentes em reconsiderar suas experiências, a partir dos processos reflexivos instaurados. A reelaboração tem como base as possibilidades de os sujeitos examinarem e reconsiderarem as vivências construídas, favorecendo a transformação do já sabido em algo novo, explicitando as relações entre o conhecimento construído e às trajetórias docentes.

Resultados

Os professores precisam enfrentar e superar os desafios que se defrontam cotidianamente, em especial, no que se refere à concretização efetiva do trabalho docente em comunidades em situação de vulnerabilidade social. O professor, mesmo tendo muitos anos de experiência, ao se defrontar com inúmeros conflitos cotidianamente, como: intensificação da vulnerabilidade social nas comunidades, especialmente a partir de episódios de violência e criminalidade, defasagens das aprendizagens, continuamente manifesta seu despreparo para enfrentar tantos conflitos e enfrentamentos que se apresentam nas escolas. As narrativas que seguem evidenciam esta condição:

Hoje eu escuto histórias que eu me arrepio, de história de vivências de criança que ajudam seus pais para mais da medida em casa, fora de casa no trabalho na rua catando lixo, e isso não é lugar de criança, esse não é o lugar da criança, isso não é viver a infância de uma forma saudável esse não é um direito da criança e elas tem os seus direitos essenciais assim tolhidos. (Sujeito C)

Ouvindo as gurias fiz duas perguntas: Será que a gente vai enxergar tudo isso que tá acontecendo como normal com o passar do tempo? A gente vê tanta notícia, é como falei pras gurias esses dias, eles falam tão natural que o irmão tá vendendo droga, que fulano morreu na porta de casa, que antes quando a gente ouvia isso a gente se assustava,

agora...E outra coisa: quando as gurias também colocaram, falta de motivação, falta de perspectiva, eu fiquei pensando, diante de tantas necessidades básicas que essas crianças têm de fome, privação de cultura, entre outras, que que é a gente quer é ensinar um conteúdo perto de tudo isso?(Professora G)

Eu me sinto desvalorizada, descaracterizada e sobrecarregada no ensino remoto, dentro da valorização a gente pode trazer a questão familiar, pois muitas vezes quando a gente entra na escola, achamos que a família é um problema, mas não, o problema é muito maior que os professores, é muito maior que a família, o problema é social. (Professora T)

As narrativas das professoras manifestam os dilemas e desafios vividos pelos professores no cotidiano de escolas inseridas em territórios de vulnerabilidade social. Costa (2023) em seu estudo indica que a visibilidade das infâncias, condição necessária para o acolhimento das crianças e consequente qualificação do trabalho pedagógico, tem conduzido o adoecimento dos professores, tendo em vista o sentimento de impotência gerado.

Contudo, consideramos que os conflitos e desafios vivenciados manifestam-se como possibilidades de saltos da cotidianidade, permitindo identificar o movimento de particularização da professoralidade sendo tensionado pela inadaptação nos modos de operar na cotidianidade. Da inadaptação emerge necessidades e mobilizações por transformações, pois “[...] el ser que se encuentra plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaría ningunos afanes y ciertamente nada podría crear” (VYGOTSKI, 2003, p. 35).

Esta dinâmica, contudo, exige condições para que a suspensão da cotidianidade se constitua efetivamente, o que exige tempo, espaço e suporte ao professor em seu processo de elaboração (HELLER, 1991, POWACZUK, 2012). Isto equivale a dizer que uma necessidade evidenciada de mudança, não é garantia da possibilidade de objetivá-la. As necessidades se referem a sentimentos conscientes de uma falta, as quais, podem se converter em motivação ou se converter em adoecimentos diante da ausência de recursos imateriais, emocionais e simbólicos para lidar com o

que se apresenta no exercício do trabalho docente, caracterizando o que denominamos de vulnerabilidade da docência. As narrativas docentes manifestam a complexidade desse processo

E a frustração da gente, que nem eu falei pra C, não aguento mais ensinar o som das letras, sílabas...a gente não consegue evoluir, sabe? E a gente pensa até onde é minha culpa? E eu tento não pegar pra mim, mas tem horas que não como a gente separar isso, e a gente vai ficando angustiada, agitada, não sabe mais o que fazer... são bastante coisas, a gente tem que tentar, mas cansa, desgasta... que nem nosso lema da prefeitura “Cuidando de quem cuida”, a gente não se sente cuidada, pelo contrário, a gente se sente cobrada...falta professor para nossa hora planejamento. (Sujeito G)

Eu tive que me afastar há três meses, eu não aguentei. Então, a minha coragem teve que ser trabalhada e medicada porque o meu emocional não aguentou. (Professora F)

De acordo com de Rezende e Machado (2017) a profissão docente, na atualidade, pode ser indicada como uma das profissões que mais promove o estresse. A falta de habilidade para lidar com as variáveis ligadas às demandas da profissão tem acarretado desgaste emocional e sintomatologia psicossomática diversificada, favorecendo o adoecimento e afastamento do profissional dos professores.

Gehrke (2023) em seu estudo aborda que de acordo com o Indicador de Regularidade Docente (IRD), em escolas particulares ou em escolas públicas localizadas no centro das cidades, a permanência dos professores nos centros das cidades e em instituições privadas é maior, do que em contextos de vulnerabilidade social e públicas, sendo notório que o rodízio de professores se torna maior e mais frequente, devido às fragilidades do local, gerando assim, as consequências e uma série de transtorno dentro das instituições e para a aprendizagem.

Importa considerar que a vulnerabilidade não é uma característica fixa ou permanente. As pessoas e grupos podem se tornar vulneráveis ou superar a vulnerabilidade ao longo do tempo, dependendo das circuns-

tâncias e contextos em que se encontram. Da mesma forma, é importante reconhecer que a vulnerabilidade não é uma escolha pessoal, mas sim, resultado de fatores estruturais e sociais que precisam ser analisados e refletidos favorecendo o desenvolvimento da resiliência. No caso da docência, Bolzan (2012), a destaca como a capacidade de enfrentamento e superação de adversidades que os professores enfrentam em seu trabalho diário, tais como a falta de recursos, alunos com dificuldades de aprendizagem, falta de apoio institucional, entre outros desafios. É a capacidade de se adaptar às diferentes situações, de lidar com as dificuldades e encontrar soluções para seguir em frente, mantendo a motivação e a qualidade do ensino, comprometendo-se com um projeto educacional que se propõe emancipatório.

Contudo, importa considerar as condições concretas de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, o que vincula-se em partes à organização formal das escolas. De acordo com os estudos de Castro, (2019), Forján e Morelato (2018), Vasconcellos e Silva (2016), a organização escolar, cujas ações buscam garantir clima escolar positivo, apoio mútuo, do trabalho em equipe e do apoio institucional são fatores de proteção, e de fortalecimento do docente.

Neste sentido, observamos que a cultura de colaboração e a solidariedade docente, são elementos fundamentais no fortalecimento dos professores. Os docentes ressaltam a importância das mediações colaborativas instauradas ao longo dos anos de 2020 e 2021, as quais constituíram-se como potencializadoras de objetivações distintas da cotidianidade, favorecendo a emergência do movimento de individuação da docência:

Quando a gente tem esses espaços, as nossas dificuldades, os nossos problemas ficam mais leves, porque a gente divide, compartilha, mesmo que o outro colega, por exemplo, não esteja usando as mesmas estratégias, tenha o seu jeito de ser, de fazer, de buscar, mas, é muito importante quando a gente tem esses espaços e esses momentos. (Professora A)

Aproveitar todos os momentos que nós temos pra fazer essas trocas, porque é nelas que nós ampliamos nosso campo de visão e o nosso trabalho, se estamos juntos e realizamos

as trocas, essa escuta que fazemos do outro, porque ninguém é perfeito, todos temos algo para melhorar, coisas para ensinar, assim como para aprender, então essas trocas que fazemos são muito importantes. (Professora D)

Como se evidencia nas narrativas docentes, os espaços de compartilhamento e de apoio mútuo constituem-se como suporte para construção de inéditos viáveis às docências, favorecendo a tomada de consciência acerca das condições que as vulnerabilizam, bem como das possibilidades a serem construídas. Neste sentido indicamos tal dinâmica, como sustento dos movimentos de individuação agenciados na complexa trama envolvida na constituição da professoralidade.

Dimensões conclusivas

A compreensão acerca dos movimentos da professoralidade evidenciados a partir da vulnerabilidade docente exige que pensemos sobre os processos que envolvem a formação e as condições de desenvolvimento profissional, especialmente ao considerar o confronto que os professores se deparam com a realidade vivida nas escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade social.

Importa considerar que o exercício da docência não é uma produção aleatória e espontânea que se realiza no fazer cotidiano. Refere-se, antes, a um processo que abriga escolhas, definições e esforços sistemáticos organizados de modo a concretizar ações conscientemente produzidas. Compreender a docência nesta direção incide em um entendimento no qual sua aprendizagem se relaciona à tomada de consciência que os sujeitos em processo de profissionalização docente produzem sobre o ensinar e o aprender.

Nesta direção, o inacabamento e a busca de uma continuidade formativa constituem-se como dimensões preponderantes à atividade docente. Assim, a ênfase está no modo como as experiências se desdobram a partir de reflexões e de interações estabelecidas nos contextos em que a docência é produzida (BOLZAN, 2012).

Assim, observamos a partir da colaboração instauradas (ECER), a força da coletividade, a qual insurge das vulnerabilidades percebidas/senti-

das nas docências. Evidenciando os processos colaborativos como dispositivos importantes das decolagens da cotidianidade docente, favorecendo o movimento de individuação da docência. Logo, os resultados preliminares do estudo apontam para a necessidade premente de espaços de compartilhamento entre docentes, no qual a solidariedade docente, referida como um sentimento de força, impulsiona a confiança e a luta pela superação das condições que vulnerabilizam a docência.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. Prefácio Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M.. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes. 2010.

BOLZAN, D. P. V.. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da educação básica e superior. **Relatório final** do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 025821, CNP/q/PPGE/CE/UFSM, 2012.

CASTRO, E. M. A escola que eu quero: um estudo sobre permanência dos professores em uma escola estadual de São Paulo. **Dissertação (mestrado)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2019.

COSTA, A. M. A visibilidade das infâncias na escola: agendas de acolhimento em contextos de vulnerabilidade social. **Dissertação**. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - **Mestrado profissional**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2023.

FORJÁN, R.; MORELATTO, G. Estudo comparativo de fatores de resiliência em professores de contextos de vulnerabilidade social. **Psicogente** 21(40), 277-296. 2018. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3075>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 3.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1992.

GEHRKE, L. P. A construção da professoralidade em comunidades em situação de vulnerabilidade social: a docência em questão. **Projeto de Dissertação**. Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Santa Maria. 2023.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Impresso em Nova-grafick s/a., Puigcerd 127, 08019- Barcelona, 1991.

HELLER, A. **La teoría de los sentimientos**. 2. ed. Editorial Eqtamara, S.A. Barcelona. 1982.

JANCZURA R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, vol. 11, núm. 2, pp. 301-308. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil, 2012.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Car-tago de México, S.A. Cerrada de San Antonio N° 22, 1984.

LEONTIEV, A. N.. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

MORAIS, A. B. Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: desafios à gestão escolar. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - **Mestrado profissional**. Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

MORAIS, N. A., RAFFAELLI, M. & KOLLER, S. H. Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum risco-proteção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, 30(1), p. 118-136. 2012

POWACZUK, A. C. H. Movimentos da Professoralidade: A Tessitura da Docência Universitária. 2012. 219 p. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V.; OLIVEIRA, E. A.. A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE: DESAFIOS DA INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA. In: Marilene Gabriel Dalla Corte, Rosane Carneiro Sarturi, Leandra Bôer Possa. (Org.). **Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, v. 1, p. 511-522.

REZENDE, E. V. S.; MACHADO, L.B; Indícios de resiliência na prática de professores. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 22, n. 46, p. 51-70, set./dez. 2017

VASCONCELLOS, C.R.T.; SILVA, E.S. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. Educ. Form., 2016.

VYGOTSKI, Lev S.. Obras escogidas. **Tomo I**. Madrid: Visor: Distribuciones, S.A. Madrid, 1991.

VYGOTSKI, Lev S.. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid-España. Ediciones Akal, S.A, 2003. ISBN: 978-85-7019-542-5

VI - Configurações da linguagem docente perante a reificação

Ercília Maria de Moura Garcia Luiz (UFSM)

Amarildo Luiz Trevisan (UFSM)

Considerações iniciais

As relações entre professores e alunos no ambiente escolar representam um desafio fundamental, uma vez que estão cada vez mais presentes agressões verbais e físicas de maior frequência e intensidade. O objetivo principal deste artigo é refletir sobre as configurações da linguagem à luz do campo filosófico, com base nos pensamentos de Habermas e Honneth. A problemática discutida aqui diz respeito à compreensão dos mundos sistêmico e da vida diante dos processos de reificação e autorreificação, e como isso pode contribuir para repensarmos a formação docente dentro dos parâmetros filosóficos da educação.

Na prática da fala e da comunicação, o professor se expressa, se exterioriza e, evidentemente, se afasta das repetições mecânicas de normas e valores propostos pela ideologia racional, que demandam uma melhor compreensão. Jürgen Habermas, filósofo e crítico contemporâneo, membro da Escola de Frankfurt, introduziu o conceito filosófico da ação comunicativa da linguagem. Nessa abordagem, a razão comunicativa pressupõe

o entendimento e a interatividade entre os sujeitos. No entanto, a ação instrumental, moldada pelos meios sistêmicos do dinheiro e do poder, assola a cultura ocidental, resultando no processo de reificação ou coisificação humana. Isso ocorre quando a expansão sistêmica nas relações sujeito-objeto invade o mundo da vida, dificultando a interação entre os indivíduos e gerando uma incomunicação, que certamente representa um desafio para a docência.

Axel Honneth, sucessor de Habermas na Escola de Frankfurt, explora o processo de reificação como um esquecimento do outro. Ele busca abrir novos horizontes para o fenômeno que ele chama de deficiência da teoria crítica, enraizada em uma concepção de sociedade centrada nas estruturas econômicas, negligenciando a ação social dos indivíduos. O sujeito perde a capacidade de participar das interações e, portanto, é essencial compreender os conceitos relevantes e básicos desse esquecimento do outro no cotidiano docente. Assim, a autorreificação se torna possível, uma vez que o processo de reificação pode afetar tanto os outros quanto a própria pessoa.

As metáforas e tragédias têm sido amplamente empregadas por renomados pensadores culturais como estratégias teóricas para repensar a linguagem envolta em reificação. Um exemplo é Paul Ricoeur, que destaca a relevância de ouvir uma voz além da filosofia: a voz da tragédia grega. A tragédia, em primeiro lugar, pode guiar o trágico através de uma sabedoria prática. Dessa forma, existem linguagens que não estão adequadamente conectadas à relação pedagógica e nos lembram da história trágica mítica de Eco e Narciso. Eles não se entenderam e, conseqüentemente, definham. Narciso, apaixonado por si mesmo, e Eco, presa na rigidez da montanha. Portanto, onde há perda de sensibilidade e interação, o interlocutor pode sofrer a metamorfose em uma rocha.

Nesse sentido, este artigo busca abordar considerações relevantes sobre a compreensão de como o sentido das configurações de linguagem pode simbolicamente repercutir na perspectiva pedagógica e, por conseqüência, na compreensão do outro, o aluno, contribuindo assim para o autoesclarecimento. Assim, seu objetivo é fornecer reflexões sobre as formas como a linguagem pode levar à reificação, discutindo como isso afeta a relação entre professores e alunos.

Inicialmente, exploramos a perspectiva da racionalidade reificada e reificante, com base nas ideias de Habermas e Honneth. Em seguida, abordamos a conexão entre a linguagem configurada no ecoísmo-narcisismo, uma vez que a abordagem hermenêutica busca tornar explícito o que está implícito, cristalizando as ideias presentes nas mediações. Por fim, contextualizamos o processo de autorreificação e discutimos maneiras de transcendê-lo, a fim de evitar a negligência em relação ao outro.

A perspectiva da racionalidade reificada e reificante

A crise do modelo racional gestado e nutrido pela contemporaneidade tem causado sérios e intermináveis questionamentos sobre o real significado da formação escolar no contexto reificante. Nesse propósito, julgamos necessário um discernimento sobre o mundo sistêmico e o agir teleológico instrumental de acordo com a visão habermasiana para que não haja a inserção da linguagem nessa rede e sim buscar a renovação do saber cultural. Argumenta o autor:

Chamo *cultura* ao acervo de saber em que os participantes da comunicação se abastecem de interpretações para entenderem-se sobre algo no mundo. Chamo *sociedade* aos ordenamentos legítimos através dos quais os participantes da comunicação regulam suas pertencas a grupos sociais, assegurando, com isso, a solidariedade. E por personalidade entendo as competências que tornam um sujeito capaz de falar e de agir, isto é, que o capacitam para participar em processos de entendimento e para afirmar neles sua própria identidade (HABERMAS, 1994, p. 196).

A citação aborda a realidade da vida social, que envolve as noções complementares de ação comunicativa e mundo vivido. A racionalidade reificante, resultante da dicotomia entre sistema e mundo da vida, surge devido ao processo de racionalização do capitalismo avançado, o qual acarreta patologias na cultura da modernidade, quando o sistema se sobrepõe ao mundo da vida. Nesse contexto, é crucial que a escola compreenda a linguagem reificada e reificante, para que os alunos possam aprender a fazer um bom uso do conhecimento. Segundo Hermann (2001, p. 124),

Habermas acredita que existe a possibilidade de comunicação entre essas diferentes culturas.

Nesse viés, a racionalidade mede-se pelo fato de uma pessoa “se expressar racionalmente e poder prestar contas de seus proferimentos adotando uma atitude reflexiva” (HABERMAS, 2004, p. 102). Isso significa a plena responsabilidade da pessoa ao comportar-se sensível e racionalmente. Integra a cultura na medida em que age no seu contexto de vida e dá respostas aos desafios que encontra.

Dessa forma, o autor ao inserir os conceitos de mundo sistêmico e mundo da vida em sua teoria da ação comunicativa, forma dois pilares básicos. O mundo sistêmico à medida que se torna complexo e racional, tende a bifurcar ou dilacerar seus vínculos com o mundo vital e estabelecer o relacionamento social no esquema sujeito-objeto. É importante lembrar que as ações teleológicas, no sentido estrito da palavra, são aquelas com uma finalidade estabelecida na intenção. Esses dois mundos distinguem-se entre si por dois modelos de ação: o sistêmico orienta-se pela ação estratégico-instrumental; ao passo que o mundo da vida, entendido como um cotidiano cultural, é constituído pela ação comunicativa.

Segundo o olhar habermasiano, o mundo sistêmico regido pela razão instrumental refere-se às estruturas que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade. Asseguram, pois, a integração sistêmica, mecanismos reguladores das ações teleológicas, na relação sujeito-objeto, ocasionando o empobrecimento cultural, a repressão cotidiana da linguagem e uma racionalização unilateral ou uma reificação da prática comunicativa.

Os campos de ações especializados na tradição cultural, na integração social e na educação sinalizam para horizontes “a necessitarem incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação de ações, que resistem a ficar assentados sobre os meios do dinheiro e poder” (HABERMAS, 1987, p. 469). Ao analisar os efeitos negativos decorrentes dessa vigência instrumental, aposta no giro paradigmático da linguagem comunicativa para justificar e fundamentar sua proposta.

A escola não pode pactuar com essa cultura que, por vezes, racionaliza-se. Um papel sensível da *performance* linguística cabe, portanto, à filosofia da educação, visando a harmonizar essa postura reducionista. Con-

comitantemente, há um papel hermenêutico e crítico para que o pensar educativo encontre vozes em competências interativas.

Assim, essa compreensão deve tornar-se um exercício constante do professor para o desenvolvimento de seu discurso pedagógico, destinado a buscar o discernimento acerca dos fatos e dos acontecimentos do mundo sistêmico. Principalmente, é preciso praticar o aprendizado da ação comunicativa no mundo da vida que se realiza através do desenvolvimento de competências interativas. Da mesma forma que as imagens reificadas são linguagens, elas são desvios da comunicação, próprios do mundo sistêmico que se torna enfermo, porque se separou do mundo da vida, trazendo a este, rupturas na competência dialógica.

Honneth (2003), tal qual Habermas (1987), apresenta sua própria teoria em busca de alternativas aos impasses já citados. Para Habermas, todas as formas de reificação se devem mais a patologias no âmbito da intersubjetividade, do que ao caráter estrutural dos sistemas sociais. Para Honneth, a linguagem que envolve ofensas e rebaixamento ferem a integridade do ser humano pelo desrespeito, repercute, de forma lesiva, pelo reconhecimento recusado. Pois, “em nossa linguagem cotidiana está inscrito, na qualidade de um saber evidente, que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 213), subentende-se que não há sujeitos íntegros se não forem reconhecidos por outros.

De fato, sua proposta reside num espaço prévio subjacente ao conhecimento, no qual pretende mostrar que só é possível assumir a perspectiva do outro depois que, previamente, nele se reconhece uma intencionalidade que se revela familiar. Em suas palavras: [...] na medida em que nossa execução do conhecimento perdemos a capacidade de sentir que esse se deve à adoção de uma postura de reconhecimento, desenvolvemos a tendência de perceber os demais homens simplesmente como objetos insensíveis (HONNETH, 2007, p. 93).

A citação aponta que nesse horizonte teórico o docente não terá as mínimas condições de interagir com o discente, devendo estar atento para essas deformidades que o não reconhecimento pode causar. Pois, no conceito de reificação como esquecimento do reconhecimento, o autor cita a postura coisificada das pessoas ao negarem sua humanidade. Assim,

parte de uma análise, na qual a reificação compreende um desacerto em uma forma de atitude humana quanto à forma de posicionar-se frente ao mundo, como uma patologia intersubjetiva. Isso significa que não há mais lugar para linguagens monológicas como a de Eco e Narciso.

Da linguagem no ecoísmo-narcisismo: o avesso da comunicação

Ao refletirmos sobre a figura do sujeito docente, inserida na reificação contemporânea, anteriormente, foi percebido que esta afeta a figura da interatividade. Nessa contingência, Junito de Souza Brandão (1986), conhecido por suas relevantes pesquisas sobre a mitologia grega, vai dizer que o mito não conhece limites e torna-se um modo de significação, um símbolo. Motivo pelo qual não pode ser definido simplesmente pela mensagem, mas como a profere, quando procura explicar o mundo e o homem.

Carlos Byngton, analista Junguiano, em sua obra “A Construção Amorosa do Saber” (2003), explora o conceito de ecoísmo-narcisismo, que é narrado por Ovídio em sua obra “Metamorfoses”. Essa obra é um compêndio de mitos, reconhecida pela habilidade em retratar a transformação dos seres. No contexto do mito, os personagens míticos Eco e Narciso são incapazes de se compreender, revelando a ausência de uma comunicação autêntica.

Eco era uma náiade que gostava de falar excessivamente e tinha o hábito de interromper Hera, esposa de Zeus, enquanto ele a traía com outras ninfas. Quando Eco foi descoberta, recebeu uma punição: nunca mais poderia iniciar uma conversa e só poderia repetir as palavras faladas por outros. Em outra parte do mito, conhecemos Narciso, um jovem de beleza deslumbrante que se torna vítima de uma vingança da deusa Nêmesis. Ele é sentenciado a apaixonar-se por sua própria imagem, tornando-se incapaz de estabelecer um diálogo.

Certo dia, fatigado com sede e calor, debruça-se sobre águas claras e se depara com uma imagem irresistível. Tenta abraçá-la, mas com a proximidade a figura some. Suas lágrimas turvavam a água e ele, sem forças, acaba morrendo de inanição. Eco, desprezada, foge para as montanhas.

Seu corpo definha e os ossos transformam-se em rochedos. Por isso, ainda hoje, responde a quem grita em sua direção, mantendo o hábito de dizer a última palavra.

Ao contrário de Eco, dotada de um monólogo exterior, Narciso acaba com um monólogo interior pelo engano fatal da escolha errada de sua atenção. Ambos reificados. Ao mesmo tempo, uma contradição que percebemos retratar, no mundo sistêmico, o reflexo de quem está preso ao poder mercantil, encontrando sua razão de viver na cultura consumista.

Carl Jung (2002), um dos grandes pensadores deste século, adverte que uma palavra é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado imediato. Assim, “a palavra ou imagem tem um aspecto inconsciente mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado” (JUNG, 2002, p. 20). Esse pesquisador coloriu o mundo da psicologia moderna, com seus conceitos inovadores como por exemplo: extrovertido, introvertido e outros.

Isso revela que as figuras míticas auxiliam a compreender a necessidade de uma racionalidade aberta à uma proposta dialógica, visto a complexidade que envolve o contexto educativo para que a ação linguística seja efetivada. Entendemos que as palavras de Eco encobrem coisas, escondem imagens, temendo a reação de Hera. Mas por outra via, existe um mundo fértil, certamente útil à experiência da conexão teórica e prática ao mundo da linguagem professor-aluno. Desse modo, podemos dizer que o avesso da linguagem no ecoísmo-narcisismo pode converter-se em configurações interativas e evitar as circunstâncias que reificam.

A linguagem no processo da autorreificação

Cabe agora, a seguir, uma explicação sobre o processo da autorreificação, já que o próprio Honneth (2007) declara a dificuldade de configurá-la como um processo social. Contudo, acrescenta que não existe indiretamente uma conexão necessária entre os distintos aspectos de reificação: “é possível referir-se a tal conexão só em relação com a reificação do mundo objetivo, que deve ser entendida como mero derivado do *olvido* do reconhecimento para com outras pessoas” (HONNETH, 2007, p. 133).

Por isso, é necessário entendermos conceitos relevantes e básicos para a compreensão de um olvido, ou seja, um esquecimento no mundo docente. Dado o exposto, a autorreificação é viabilizada, já que o processo reificante pode se dar em relação aos outros ou a si mesmo. Pois,

[...] no relacionamento pessoal consigo mesmo, os modos de observar ou produzir só podem ter um lugar quando “os sujeitos” começam a esquecer que os seus desejos e suas sensações são dignas de serem articuladas e apropriadas. Nesse sentido, a reificação da pessoa, como a reificação de outras pessoas, representa o resultado da diminuição da atenção sobre a ocorrência de um reconhecimento anterior, assim como esquecemos que sempre reconhecemos previamente os demais, tendemos também aqui de vista o fato de que sempre entramos em contato de reconhecimento conosco mesmos, porque só assim podemos ter acesso à nossa situação mental e afetiva (HONNETH, 2007, p.86).

No percurso teórico delineado (2003, p.27), fica evidente que o professor não terá condições mínimas de interagir com o aluno se não estiver atento às deformidades que podem surgir da falta de reconhecimento. Quando o indivíduo se percebe a si mesmo e ao mundo ao seu redor como meros objetos, o conceito de autorreificação se apresenta como um processo contínuo, levando-nos a desenvolver a tendência de enxergar os outros como objetos insensíveis.

Nesse contexto, observamos que não apenas é desafiador prescrever, mas também evitar violar a linguagem do reconhecimento na interação social entre professores e alunos. É um cenário deprimente, que aproxima a formação educacional daqueles que se apresentam com uma consciência coisificada. Imersos em um amor tecnológico e absorvidos por objetos, eles se tornam incapazes de amar os outros. Diante desse entendimento, consideramos essencial um movimento provocativo em relação às reais necessidades de formação docente que priorizem o conhecimento da ação comunicativa, a fim de evitar a reificação. Em suma, buscamos estabelecer um diálogo sobre caminhos que possibilitem a compreensão interativa da linguagem do eu e do outro no campo da docência.

Considerações finais

A reflexão hermenêutica sobre a linguagem, especialmente no contexto da relação docente-discente, é uma temática central abordada neste texto. A partir das revisões conceituais propostas por Habermas na teoria crítica da Ação Comunicativa, observa-se uma abertura para o diálogo e a interação sujeito-sujeito, enfrentando os desafios impostos pelo mundo sistêmico e pelo agir instrumental. A hermenêutica é compreendida não apenas como uma atualização de sentidos, mas como uma compreensão mediada pela linguagem, essencial para o processo interativo. Nesse sentido, Habermas baseia sua estratégia conceitual no giro linguístico, buscando superar o esquema sujeito-objeto.

O artigo levanta importantes questões relacionadas à educação, especialmente diante da difícil situação de violência que as escolas e os professores enfrentam atualmente no país. Nesse contexto, reconhecemos que a razão sistêmica pode levar à coisificação das pessoas, privilegiando a ação instrumental em detrimento da ação comunicativa e do reconhecimento mútuo. Honneth contribui para ampliar a perspectiva do reconhecimento na teoria crítica da sociedade, ao destacar a importância do amor e da interação eu-outro fundamentados no reconhecimento recíproco.

A relação entre Eco e Narciso funciona como uma metáfora, mencionada como um exemplo emblemático do avesso da comunicação e da dificuldade de entendimento mútuo. Ao abordar o ecoísmo-narcisismo, fazemos referência à história mítica desses personagens que não conseguiram se entender, representando a falta de diálogo e a incapacidade de estabelecer uma verdadeira interação.

Ao refletirmos sobre a importância da linguagem na relação docente-discente, é fundamental considerar os desafios e obstáculos presentes nessa dinâmica. Assim como Eco e Narciso, cuja comunicação era prejudicada por suas próprias limitações e características, os docentes e discentes também podem enfrentar dificuldades de compreensão e interação. Assim, diante das configurações atuais da relação pedagógica, nas quais nem sempre há um entendimento mútuo entre docentes e discentes, buscamos confrontar o lado oposto da comunicação representado pelo ecoísmo-narcisismo.

Por meio de uma abordagem filosófico-educativa embasada na escuta atenta e no reconhecimento mútuo, é possível superar as barreiras da reificação e estabelecer uma relação docente-discente mais significativa e enriquecedora. Essa abordagem busca não apenas ilustrar as dificuldades de compreensão entre ambas as partes, mas também evitá-las. Isso implica na necessidade de um discurso filosófico-educativo que vá além desses paradoxos, desenvolvendo linguagens intersubjetivas que estejam distantes da coisificação e que promovam a escuta atenta do outro e a construção de uma visão humana mais ampla e colaborativa.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Base e Ivone Benneti. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BYNGTON, C. A. B. **A construção amorosa do saber**: o fundamento da pedagogia simbólica junguiana. São Paulo: Religare, 2003.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia grega**. V. 1, 2 e 3. Petrópolis: Vozes, 1987.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa 1**: racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**: Complementos y estudios previos. Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Cátedra, 1994.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**. Ensaios filosóficos. São Paulo: Loiola, 2004.

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DPS&A, 2001.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DPS&A, 2003.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo, SP, 2003.

HONNETH, A. **Reificação**. Un estudio en la teoría del reconocimiento. Trad. Graciela Calderón. 1 ed. Buenos Aires: Katz, 2007.

HONNETH, A. **Recognition and moral obligation**. Social Research. Vol.64. 1, 1997.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Trad. De Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

JUNG, C. G. **Arquétipos y inconsciente colectivo**. Buenos Aires: Piados, 1981.

NASÃO, P. O. **Metamorfoses, livros I, II, III**. Trad. Antônio Feliciano de Castilho. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1959.

RICOEUR, P. **O si mesmo como outro**. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VII - O cinema na escola: professores registrando aprendizagens pelo audiovisual

Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSM)

Tania Micheline Miorando (UFSM)

Andreia Saidelles Rossi (UFSM)

Introdução

O trabalho que apresentamos vem de uma provocação à formação de professores pelo Cinema e Educação na Escola. Lançamos o convite aos professores pelas redes municipais de Educação da Quarta Colônia, congregados pelo Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento Sustentável da Quarta Colônia (Condesus Quarta Colônia) em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, Desporto, Turismo, Comércio, Indústria e Serviços e a Secretaria de Educação do Município de Dona Francisca/RS. E tivemos a alegria de contar com a presença de professores ávidos em aprender mais sobre o Cinema na Escola.

Convidamos os professores a trazer o Cinema para a Escola por suas mãos, em suas práticas pedagógicas, em produções audiovisuais. Os artefatos tecnológicos digitais são chamativos e funcionais e estão para registrar em pequenos filmes acontecimentos que podem ser revistos. O audiovisual

para uma comunidade trans e pós-pandêmica tem outros significados, que ainda estamos a eles nos aproximando. É uma forma de registro que pode ser arquivado, enviado a um alcance não sabido, e que ultrapassa condições temporais e de presencialidade. Por isso, tivemos por objetivo desafiar a produção de audiovisuais, tendo por base a aprendizagem dessa linguagem para professores e estudantes nas Escolas.

Apresentamos na forma de projeto, convidando a levar e divulgar o Cinema e as atividades realizadas nas Escolas da Quarta Colônia, em busca de ampliar o letramento para uma alfabetização visual (BARBOSA, 2014). Os dispositivos digitais são ferramentas importantes que hoje se mostram a principal forma de comunicação e alcance, quando a presencialidade não é possível e, aproveitá-la, mais que uma oportunidade, na Escola, é um letramento (TFOUNI, 2002; TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018) necessário para se estar incluído socialmente. O uso político que fazemos destas possibilidades também precisam vir pautados dentro deste uso que parece tão rápido e intuitivo, mas que carrega em si dizeres de um conhecimento que precisa ser decodificado ainda na escola.

Nas atividades que exercemos na Universidade, um projeto de extensão tem a importância em reaproximar pelo diálogo, levando a compreender os processos de estudo. Aqui articulamos o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão na equipe que se juntou para desenvolver esta proposta, dentro da UFSM. A coordenação esteve com professores e contou com uma equipe de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e graduandos de Educação Especial, Pedagogia, Teatro - Licenciatura, dentre outros cursos que se juntam ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - Gepeis nos seus estudos.

Contamos com um Técnico-Administrativos em Educação, da TV-Campus, especialista em roteiro e montagem, área de destaque nesta ação. Reunimos participantes externos que fortaleceram a parceria, mostrando o diálogo que estabelecemos: professores da rede Municipal de Santa Maria/RS que já participaram dos projetos de formação sobre o Cinema na Vida do Professor e o Cinema na Escola. Professores de uma rede pública de formação em diálogo com outras redes municipais: professores da Quarta Colônia. Lá, coordenados pelos Secretários da Educação dos Municípios da Quarta Colônia e a Secretaria Municipal de Cultura, Desporto, Turis-

mo, Comércio, Indústria e Serviços, do Município de Dona Francisca/RS. Juntaram-se a nós o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Júlio de Castilhos, também com formadores, que já trabalham em sua região com o Cinema e a Educação. Estiveram ainda, de forma remota, vários integrantes da Rede Latino-americana de Educação, Cinema e Audiovisual – KINO, trazendo suas experiências com o cinema na educação e propondo experimentações audiovisuais.

Nesta ação, a formação docente seguiu a formação inicial à continuada, contando com o diálogo que firma e se renova entre as narrativas proporcionadas nas Oficinas de Cinema na Escola, pela linguagem do audiovisual. A comunidade tomou parte com os familiares que puderam participar do desenvolvimento da criação de curtas. Ainda seguimos, preparando uma Mostra que trará à apresentação a própria região que se verá na tela, nos seus mais diversos postais turísticos, trabalhos dos agricultores e a sustentabilidade, divulgada e trazida para o reconhecimento de como vivem historicizando seu cotidiano. E assim, a riqueza patrimonial material e imaterial se espelhará em uma linguagem que provocará o cuidado para sua preservação.

O Ensino se coloca como prolongamento das aulas em formação inicial, desafiadas na prática de apoio aos professores em formação continuada e assessoria aos estudantes em suas produções. O projeto objetivou sensibilizar as redes de ensino e seus professores, na Quarta Colônia e em Santa Maria/RS a incorporarem em seus currículos o trabalho com o audiovisual, que já desenvolvemos, há alguns anos na Escola Municipal Professor Sérgio Lopes, em Santa Maria/RS. A prática docente ensaiada na formação inicial e experienciada com os professores nas escolas, são vivências que evidenciam a estética de uma docência possível, dentro de uma criatividade crítica para a Educação que acreditamos.

Apesar de tanto praticarmos a separação em categorias, funções, conjuntos, aqui, pretendemos que as áreas se juntassem, trazendo seus estudos para uma interdisciplinaridade que levou a uma concepção de formação profissional agregando saberes em aprendizados coletivos. O próprio formato metodológico que trabalha com a arte se fortalece em compartilhar saberes, ressignificando-os para a compreensão de uma convivência que respeite e seja respeitada pela estética que produz em seus modos de vida. O habitual na Quarta Colônia tem particularidades que precisam ser mos-

tradas e valorizadas, primeiro na própria comunidade e, depois, para o mundo. Propomos a troca de cartas entre uma escola do campo da cidade de Dona Francisca, na Quarta Colônia, com uma escola do município de Santa Maria. As turmas escreveram se apresentando e falando das suas vivências com o audiovisual na escola.

A relevância social e pertinência acadêmica, que fomenta processos de ensino e de aprendizagem da linguagem audiovisual na Escola, é de fundamental importância para a autonomia social em uma sociedade cada vez mais dependente da tecnologia digital virtualizada. E esta função também compete ao letramento social (STREET, 2014) que a escola e a docência cumprem. Este trabalho ainda mostra que repensar práticas pedagógicas, podem contribuir com as discussões pertinentes à formação docente inicial e continuada, trazendo elementos importantes para a consideração de novas problematizações teóricas para a Educação e suas diferentes linguagens na Escola.

Metodologia

Os estudos em Educação preveem abordagens que estão ampliando o campo de investigação pelos diferentes indicativos que passam a ser listados como possibilidades de estudos. A proposição de metodologias para a ação extensionista tem seu aporte metodológico pela discussão qualitativa das informações produzidas ao longo da realização de todo seu cronograma. Assim, busca produzir indicadores para a fundamentação de pesquisas melhor argumentadas pelas hipóteses oferecidas ao estudo.

Este trabalho busca aproximar a linguagem do cinema aos fazeres docentes, a partir de formação que ocorreu em oficinas, cujo protagonismo docente poderá ser compreendido pelo que foi oferecido como experiência audiovisual na escola, com os estudantes. Pela pesquisa qualitativa envolveu-se em considerações de conhecimento, estratégias de ação e caminhos para a aproximação em oficinas com professores em formação continuada. A pesquisa qualitativa para ações extensionistas compõe-se de um quadro de procedimentos metodológicos em ações interativas, que levem seus participantes a experimentarem o que imediatamente estão se propondo a compartilhar em um grupo.

A produção de audiovisuais como mote para o incentivo e provocador de iniciativas criativas, impulsionam o reconhecimento das linguagens que somos capazes de produzir. Para perceber o tanto que podemos criar, sem proceder por medições, mas em interações que qualifiquem as produções, “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador, geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (CRESWELL, 2007, p.188).

O tempo que nos vemos envolvidos, interagindo, também a observação entre olhares que percebem o todo, direciona-se a detalhes importantes, carregados de emoções que mostram o valor que determinada ação produziu. A isto, somente um olhar sensível (BARBIER, 2004), cuidadoso, respectivo para a acontecimento a ser contemplado é que poderá registrar o que se passa em um momento tão importante. Para tal finalidade foi importante o uso de instrumentos auxiliares, como o diário de campo (MINAYO, 2014), utilizado para fazer anotações, posições, reflexões e dúvidas diante daquilo que estamos observando.

Ao realizar esse movimento de anotações no diário de campo, potencializamos ainda mais nossos pensamentos, nossas observações. No entanto, durante as observações que fizemos, as anotações de tudo o que nos chamou a atenção, foi marcando percepções do espaço, das falas, das ações que se destacavam ao olhar de cada professor ali presente. Durante nossa escrita, relembramos itens para descrever, aproveitando os detalhes trazidos nas anotações. De acordo com Minayo (2014), no diário de campo temos todas as informações, que muitas vezes não está elencado em um determinado depoimento ou conversa. No diário de campo se traz relatos de comportamentos, expressões, gestos, falas, usos, costumes, pois tudo passa a compor a investigação que poderia se levar para a produção dos audiovisuais, de nossos estudos e novas proposições em hipóteses investigativas em Educação.

Os caminhos desta investigação pretenderam trilhar pistas entre as narrativas (JOSSO, 2004) dos professores e estudantes que se constituíam em formação a partir da linguagem audiovisual para suas práticas e saberes docentes (TARDIF, 2012). As aproximações se deram em oficinas de formação, ora em uma estética mais conhecida dos professores, ora menos conhecida, a fim de provocá-los a criarem suas próprias narrativas fílmicas.

As provocações em textos fílmicos trazem a composição de diretores como em ofertas à discussão aos olhares (TEVES, 1992) que podemos lançar sobre as formas de leituras que fazemos.

Para facilitar as memórias, as próprias filmagens foram revistas para serem comentadas e recompor cenários, junto das descrições feitas. O principal estava em incentivar a criação de suas produções a partir de cuidados éticos e estéticos (HERMANN, 2005). Os registros serviram também para divulgar a produção audiovisual feita na escola e dela saltar para eventos que se tornem apropriado mostrar os trabalhos realizados. Além de, ao seu final compor uma Mostra de Curtas da Quarta Colônia.

A aproximação direta com a comunidade, por meio de conversas formais ou informais (ANDRE, 2011) proporcionou um tempo de dedicação ao conhecimento de muitos dos delineamentos que tanto estudamos quanto à Educação, mas pouco temos, efetivamente, da aproximação dos acadêmicos em formação ao contexto escolar. Por isso, as atividades sempre procuraram manter proximidade com os professores nas oficinas com os materiais que os professores estavam produzindo. As dúvidas que foram aparecendo se tornaram material para as práticas na produção de suas criações.

A proposição por mais esta ação extensiva levou-nos ao comprometimento deste trabalho como substrato para o fortalecimento entre as ações acadêmicas e a comunidade. Ter proporcionado mais este desafio na formação de professores, além de sua importância, urge em qualificar os espaços nos quais virão a atuar na profissão que escolheram. Tanto mais, fazê-lo sob narrativas de linguagens visuais e digitais que se compõem por sons e imagens, torna-se poético, aproxima o olhar à estética e quer uma ética para a vida: o imaginário pelo cinema para a formação docente.

Este trabalho está divulgando a ação que atendeu demandas, viabilizando as atividades com os recursos humanos que o próprio Gepeis agrega entre os participantes docentes, discentes da graduação e pós-graduação, egressos e professores da rede pública, principalmente de Santa Maria/RS. Mas também pelos editais de fomento para o apoio a bolsas para estudantes da graduação ou pós-graduação e materiais para as oficinas propostas. Em contrapartida, tivemos o apoio das Secretarias: Secretaria Municipal de Cultura, Desporto, Turismo, Comércio, Indústria e Serviços do Município de Dona Francisca/RS, Secretaria de Educação do Município de Dona

Francisca/RS e pelo Condesus. Por estar em formação com os Professores e estudantes da Rede Municipal da Quarta Colônia, estiveram presentes representantes de Silveira Martins, Ivorá, Faxinal do Soturno, Dona Francisca, Nova Palma, Pinhal Grande, São João do Polêsine, Agudo e Restinga Seca, buscando fortalecer parcerias e com isso, trazer recursos humanos, materiais ou imateriais para a ação proposta.

Resultados

A contribuição desta ação se mostrou na qualificação de uma Educação ética, estética e política, colaborando para o cumprimento da Lei 13.006, de 2014 (BRASIL, 2014) que estabelece a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica. Estas práticas deram continuidade a movimentos para a construção de um novo imaginário docente sobre o cinema na escola, compreendendo a potência educativa do cinema para uma formação integral dos estudantes e fortalecendo a leitura de imagens e a expressão por meio delas, como um letramento necessário para as práticas sociais.

O trabalho teve em seu escopo a viabilidade de, através da produção de audiovisuais, desafiar a ampliação de repertório, uma vez que, convidou a aguçar o olhar na busca de boas resoluções que outros materiais audiovisuais alcançaram. Muito tem se discutido sobre a importância de vídeos acessíveis e esteticamente viáveis como forma de registro da vida das comunidades que não se veem nas telas e, por isso, muitas vezes esquecidas politicamente. Esta visibilidade se dá pelo investimento cultural e pode ser iniciada nas comunidades, a partir da Escola, estendendo a compreensão de visibilidade a quem não foi escolhido estar no centro das atenções, mas como forma de resistência.

O repertório na produção audiovisual, a partir de uma formação aos professores, poderá ressignificar a compreensão do que seja uma sessão de cinema, sua acessibilidade, visibilidade da própria comunidade pelo patrimônio que resguarda e leva a ser mostrada em filmes que, criativamente, trazem a diversidade possível na variação de sua produção. Isto só se torna possível quando os saberes já defendidos em espaços universitários, como aqui temos, se mesclam à comunidade onde se firma.

Acreditamos que o impacto na formação dos estudantes, por multiplicadores que passam a se constituir, pela presença de professores de toda região da Quarta Colônia, foi importante e repercutiu nos fazeres docentes destes e de tantos outros professores a que estes materiais puderam ter alcance. A interação dialógica entre a universidade e a sociedade é caminho na instituição de um imaginário sobre as próprias comunidades sobre suas potencialidades. É um caminho que ao se fazer convida lideranças a reforçarem o comprometimento com o cuidado de uma região rica em potencialidades culturais, patrimoniais e naturais na sua existência.

Considerações finais

A formação dos professores multiplicadores na Quarta Colônia, no RS, reunidos em Dona Francisca/RS e Santa Maria/RS na UFSM levaram o cinema, nas suas produções audiovisuais, críticas, imaginativas e criativas, para as escolas. Após ter sido vivenciado vários encontros formativos, podemos afirmar que muitos aprendizados e ensinamentos já estão se transformando em práticas docentes para que os estudantes nas escolas também produzam e não apenas consumam mostras audiovisuais. Desse modo, é possível ampliar e reconhecer a linguagem do cinema na região da Quarta Colônia e de Santa Maria, mas também em outras regiões para além desses lugares que abraçam a cultura cinematográfica. Isto, se reflete nos fazeres e saberes docentes destes e de tantos outros professores que podem ter acesso a ela. É uma forma ainda de potencializar o turismo pedagógico rumo à promoção de projetos interdisciplinares que vão além das escolas e das universidades.

Observamos que nas ações desenvolvidas por este trabalho, estiveram presentes a discussão da Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, destacados nas políticas extensionistas da UFSM. Notou-se ainda a valorização dos patrimônios culturais, bem como o reconhecimento material e imaterial da região pela comunidade, a necessidade cada vez mais de uma educação estética, ética e política e da socialização de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica. Estas práticas ligadas à arte cinematográfica poderão dar continuidade a movimentos educativos para a criação de um novo imaginário docente sobre o cinema na escola.

Compreendemos a potência educativa do cinema para uma formação integral dos estudantes que fortalece a leitura de imagens e a expressão por meio delas, como um estudo necessário para a convivência em sociedade. Também nos faz pensar na importância de um olhar sensível-pensante, na ampliação de repertórios culturais dos indivíduos sociais. Desse modo, as mostras audiovisuais podem ser uma forma de registrar a vida das comunidades que, muitas vezes, são esquecidas, não são lembradas por suas vivências comunitárias e não aparecem como centro das atenções na internet.

Ao final, percebemos a necessidade de mais investimento na cultura e de iniciar, a partir das escolas, essa visibilidade das próprias comunidades de forma criativa e imaginativa, trazendo a diversidade de cultura na variação de suas produções audiovisuais. Percebemos também, que por essas ações de pesquisa-formação, acionadas pela Extensão Universitária, publicizamos políticas públicas, pouco conhecidas ainda pelos professores e professoras.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília (DF): Liber Livro, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, M.C.S; SANTOS, M. A dos. (org.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 09 out 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HERMANN, Nadja. *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

MINAYO, Maria C. de S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEVES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In: **Imaginário social e educação**. TEVES, Nilda. (Coord.). Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. In: **Caleidoscópio**. Vol. 16, n. 1, p. 16-24, jan/abr 2018. Editora da Unisinos - doi: 10.4013/cld.2018.161.02. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02/60746166>. Acesso em 22 de outubro de 2020.



5. O discurso da educação, ou os discursos educativos



I - El cambio cultural del liderazgo. Aportes de *Ramón Díaz* a la difusión y defensa del liberalismo en el retorno a la democracia en el Uruguay

Guillermo Moyá (UDELAR)

Introducción

Este trabajo es producto de la indagación de antecedentes de la tesis de maestría en curso⁶⁶, donde emergió el relevante papel de la figura de *Ramón Díaz Gaspar* como intelectual del neoliberalismo uruguayo e internacional. En un primer momento, se fundamenta mínimamente por qué una investigación en la trayectoria intelectual de Díaz en el contexto histórico de la recuperación democrática en el Uruguay. Posteriormente, se presenta la principal influencia teórica de Díaz y su aporte al debate sobre el liberalismo nacional. En un tercer momento, analizaremos una disertación que realizó Díaz en un simposio internacional junto a referentes de peso del neoliberalismo mundial, para arribar a la importancia de la educación en su propuesta.

Los intelectuales y el orden reticular del neoliberalismo

En 1985 Uruguay vivió un momento histórico de recuperación democrática a la salida de la última dictadura que duró doce años. Esto significó una etapa de reorganización de sentidos en relación a varias dimensiones de la sociedad, entre ellas la educación, la economía y obviamente la democracia. Este período se constituye como un hito histórico con gran potencial de análisis, desde donde comenzar el rastreo de los antecedentes, de los actuales discursos de disputas al carácter público de la educación⁶⁷. En función del escenario anterior, la tarea de indagación para los antecedentes fue organizada por medio de las siguientes preguntas; ¿cómo caracterizar el discurso neoliberal en el Uruguay de la recuperación democrática?, ¿cómo se difundieron sus ideas? y ¿cómo entiende este discurso a la educación?

Si bien la dictadura tuvo un gran poder de censura en la libertad de expresión, no todas las sensibilidades fueron tratadas de la misma forma. En el momento de la recuperación democrática, ya se acumulaban varias décadas de repetición discursiva del significante *crisis* asociado a la educación pública en la prensa de posición conservadora-liberal. Generalmente, estos discursos de crisis eran acompañados de un momento propositivo, una suerte de mecanismos de doble entrada, que fundamenta la necesidad de reforma en carácter de privatización de algunos sectores del Estado, entre ellos la educación. Siendo claves en los procesos de privatización educativa «a paso de lobo⁶⁸», las figuras de los expertos y las organizaciones internacionales.

En el posible haz de influencia que compone la trama neoliberal e intentando dar respuesta a ¿cómo se difundieron sus ideas?, fue necesario introducir un criterio de selección que valoró el nivel de gravitación de ciertos agentes a la interna de la tradición de pensamiento, así como lo sustantivo de sus aportes a la racionalidad en cuestión. Producto de este

67 «Disputas en torno al carácter público de la educación», línea de investigación que desarrollamos desde el *Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas*, del Departamento de Pedagogía Política y Sociedad FHCE-UdelaR.

68 Derrida (2018:22-23)

cruce, el trabajo se focalizó en la influencia-admiración⁶⁹ producida entre *Friedrich von Hayek*⁷⁰ y *Ramón Díaz Gaspar*⁷¹.

Hayek publicó en 1944 «Camino de servidumbre» un texto de referencia en dicha tradición de pensamiento, en donde se pregunta por cómo es posible la libertad de los individuos; «Esta supone la planificación, pero no de una autoridad central para todos [Estado], sino de cada unidad social, individuo o familia, para sí⁷²». Esta matriz de pensamiento llamada *Teoría de los órdenes no deliberados* u órdenes espontáneos radicaliza la posición de defensa de la libertad individual, sobre todo la de circulación de bienes. Donde imponer objetivos como sociedad centralmente planificados, principalmente en la dimensión económica, por ejemplo a través del derecho a la educación, constituye para este pensador destruir su concepción de *Estado de derecho*.

Higiene del liberalismo

En el momento de la recuperación democrática en nuestro país, momento oportuno para aportar a la reconstrucción de sentidos políticos, *Ramón Díaz* produjo de forma sistemática elementos discursivos en prensa tendientes a una «Defensa del liberalismo⁷³». En estas primeras editoriales del semanario *Búsqueda* de los años 1985-1986, emerge que sus principales ideas sobre los postulados en la tradición de pensamiento neoliberal, su articulación y difusión que le merecieron el reconocimiento de «pro-

69 Díaz desde su profunda admiración a Hayek, publicó un artículo en 2002 celebrando el centenario de «una de las luces más brillantes del pensamiento liberal del siglo XX» Díaz (2002:1).

70 Reconocido representante de la *escuela austriaca* de economía, fundador y primer presidente de la *Sociedad Mont Pelerin*, y premio nobel de economía.

71 Ex Ministro de Industria y Comercio 1968-1969, dirigió la Oficina de Planeamiento y Presupuesto en 1970 y presidió el Banco Central del Uruguay de 1990-1993, además de su destacado aporte periodístico en el semanario *Búsqueda*. Como intelectual orgánico del neoliberalismo a nivel internacional, fue Presidente de la *Sociedad Mont Pelerin* entre 1998 - 2000.

72 Díaz (2002:7)

73 Díaz (1987:31)

feta y guerrero de liberalismo⁷⁴» entre sus pares, se centran en la relación «moral y economía». La editorial en cuestión, fue llamada desde cierta intencionalidad *Higiene*⁷⁵ *de los ideales*, y en ella se encuentran reflexiones orientadas a discernir las diferencias dentro de esta tradición de pensamiento⁷⁶, una constante puesta en cuestión de los colectivismos⁷⁷ frente al libre mercado, exaltación de la libertad individual y de credo como valores que sustentan el liberalismo y el capitalismo.

Durante esta indagatoria un aspecto que resultó relevante en ambos autores radica en la potencia de la articulación discursiva del binomio moral-economía. La interrelación de ambas dimensiones requieren de un camino analítico que no priorice una por sobre otra. Entiendo que este señalamiento es de medular importancia en la reproducción de las ideas y para la articulación histórica de las distintas fuerzas de derechas presentes en la actualidad. Las posiciones más influyentes en las políticas de América Latina, en los últimos 40 años señala Salinas Araya (2016), no son solo posturas económico-técnicas, se trata en buena medida de posturas de economía política o filosóficas

«Pero...¡Estamos en América Latina!»

En las coordenadas históricas de la recuperación democrática, entre las mencionadas editoriales en *Búsqueda*, Ramón Díaz realizó una participación como expositor en un simposio internacional sobre *La libertad económica, política y Libertad Civil*⁷⁸, celebrado del 5 al 8 de octubre de 1986

74 *El Observador* Suplemento especial, 9/01/2017

75 En relación al concepto de higiene quisiera recordar el aporte que realizó el maestro Julio Castro (2007), como fundamento del banco fijo y la «posición correcta» para recibir la lección, pertenecientes a un esquema de pedagogía de la quietud.

76 «anda suelto por el mundo de las ideas otro llamado liberalismo, un animal de muy otra especie, criado por *Rousseau*, que nada tiene que ver con el liberalismo del que hablamos» (Díaz, 1987:52)

77 El marxismo no tiene en realidad nada que mostrar al hombre que suscite su aprobación» (Díaz, 1987:36).

78 Díaz, R. (1986) «Capitalism and Freedom in Latin America». En: *Freedom, democracy and economic welfare*. (cap. 6) (Edited By Michael A Walker) [Traducción propia].

en *Napa Valley, California*. Este evento formó parte del programa de la organización *Liberty Fund Inc.*⁷⁹ y fue gestionado por *The Fraser Institute*⁸⁰.

En la disertación se expone un desarrollo histórico de América Latina, desde la perspectiva neoliberal que responde a la trayectoria de Ramón Díaz, enfocada en las dimensiones de la economía y la política, pero dejando por el camino varias opiniones sobre elementos culturales y la educación. El objetivo de la disertación se encuentra motivado a responder «por qué el Sur latino dentro del hemisferio occidental se ha comportado de forma tan diferente al Norte anglófono, tanto en lo económico como en lo político⁸¹».

Como se desprende del objetivo y de la lectura de gran parte de la disertación, se percibe una doctrina pesimista sobre América Latina, en su desarrollo económico y en la propensión a ciertos influjos de términos políticos que desarrolla a continuación. Se afirma que «Las Repúblicas latinoamericanas pueden haber sido llamadas a la prosperidad y al estado de derecho, pero no llegaron a las citas⁸²». En otro pasaje, al referirse a una política económica de control estatal al final de la década del ochenta, que para el autor fracasó como un nuevo comienzo para Argentina, el pero de ese fracaso podría formularse así: «pero... ¿estamos en América Latina!⁸³». Para Díaz, las dificultades del despegue económico que se auguraba de la región no están vinculadas al atraso, sino con la inestabilidad.

Somos todos revolucionarios

La disertación prosigue con un interesante apartado titulado *Un estudio político*, donde se realiza una breve pero provocadora distinción, sobre la relación desigual con la democracia, dentro de lo que Díaz llama hemisferio occidental; «La mitad norte es donde comenzó la democracia.

79 Liberty Fund fue fundado en 1960 por *Pierre F. Goodrich* para contribuir esperanzadamente a la “preservación, restauración y desarrollo de la libertad individual a través de la investigación y la actividad educativa.” <https://www.libertyfund.org/>

80 El Instituto Fraser es una organización educativa y de investigación independiente y no partidista con sede en Canadá. <https://www.fraserinstitute.org/>

81 Díaz (1986:245)

82 Idem. (1986:246)

83 Idem. (1986:250)

La mitad sur es donde más se habla de la democracia⁸⁴». Para Díaz, *democracia* en América Latina es una palabra que tiene un pequeño núcleo de racionalidad y al mismo tiempo vastas e intensas connotaciones emocionales, y forma parte de un glosario de «términos políticos esenciales» que admite al menos dos palabras más: soberanía y revolución.

Por su parte, la *soberanía* es definida por la carencia de ese núcleo de racionalidad. Para demostrar esto, Díaz pone como ejemplo, los argumentos sobre la soberanía en los cuestionamientos excesivamente irracionales que ha recibido cada vez que propuso ideas neoliberales: ayuda financiera por el FMI, privatización de empresas públicas, extranjerización de tierras, cierre de banco central, etc. Esta capacidad irracional de la soberanía es interpretada como freno a medidas neoliberales desde esa perspectiva. «Semánticamente, la palabra [soberanía] no parece existir. Cuando su sonido activa los tímpanos, la conexión con la espina dorsal parece ser directa, dejando al cerebro limpio fuera del circuito⁸⁵».

Por último, en este breve glosario de términos políticos esenciales, se encuentra la palabra *revolución*. Esta tiene un significado claro para Díaz, se refiere a un cambio político drástico, como la Revolución Francesa, el «paradigma infinitamente prestigioso». Vemos aparecer envuelta de ironía, los recurrentes temores a las desviaciones jacobinas en la tradición de pensamiento del liberalismo: «Las revoluciones son buenas. Todas las revoluciones, es decir. Los resultados son a veces buenos, a veces malos. Cuando son malos, entonces la revolución ha sido traicionada⁸⁶». Por supuesto que la revolución, tiene una «espesa capa emocional» para el autor, característica de gran similitud con lo dicho sobre los términos democracia y soberanía. Parecería que lo «esencial» en los términos políticos que definen a América Latina, y la causa del diferencial con el norte del hemisferio occidental, radica en su dimensión emocional exacerbada. «Si por conservador debemos entender a alguien que comparte la aversión de Burke por las revoluciones a la francesa, entonces no hay conservadores en América Latina. Parece que somos todos revolucionarios⁸⁷»

84 Idem. (1986:251)

85 Idem. (1986:252)

86 Díaz (1986:252)

87 Idem. (1986:252)

Vademécum cultural y sujeto latinoamericano

El esencial glosario que acabamos de repasar, señala Díaz, que puede convertirse en un *vademécum* cultural con sólo señalar algunas omisiones conceptuales que más pesan en el discurso político de la región. Para esta tarea, el autor realiza un par de observaciones sobre la educación política en las escuelas.

La primera observación es una afirmación, para el poder judicial, el concepto latinoamericano de Estado no tiene un lugar destacado. La región produce muchos abogados, pero muy pocos se plantean la judicatura como carrera, prefieren sentarse en el Congreso, donde prevalece un tipo de abogacía más adecuado a sus talentos, que da más peso a la elocuencia y menos al aprendizaje: «Para un latinoamericano la elaboración de las leyes lo es todo; su aplicación, nada⁸⁸». En este sentido, existe cierta coherencia de los latinoamericanos en su amor por la democracia.

En la segunda observación que realizó, remite a la reducida valoración que tiene la sociedad latinoamericana, de la institución de la propiedad. Para Díaz, y desde el punto de vista de la teoría política, podría decirse que nuestras democracias se han inspirado mucho en *Rousseau* y muy poco en *Locke*. Esta es otra diferencia pero importante entre el Norte y el Sur del hemisferio occidental en cuanto a la educación política. Hablamos de «la concepción del Estado que los niños latinoamericanos se impregnan en las escuelas, en particular -de nuevo- el revestimiento emocional con el que se cubre densamente el núcleo sustancial⁸⁹». En su argumentación, el autor se presenta crítico con el papel de los héroes nacionales en el sistema de valores que los latinoamericanos construyen durante su juventud, como parte del proceso de escolarización.

Después de las anteriores observaciones, Díaz, arriba a una síntesis del retrato político-cultural de un latinoamericano, describiéndolo como alguien que cree en la democracia como *summum bonum*, que la soberanía es sacrosanta, donde el progreso pasa por las revoluciones, que el Estado tiene sólo dos poderes, el ejecutivo y el legislativo, que la propiedad está asociada al lado sórdido de la naturaleza humana, y que su república parti-

88 Idem. (1986:252)

89 Díaz (1986:253)

cular tiene derecho a su lealtad indivisa y acrítica. Este pasaje tiene un potencial de análisis muy interesante desde la perspectiva de la construcción del sujeto que realiza y en cierta medida fundamenta la predisposición a la inestabilidad anteriormente mencionada. El problema para Díaz radica, por tanto, «en la profundidad de las corrientes culturales, donde la luz [de las ideas neoliberales] no penetra fácilmente⁹⁰» donde la manipulación deliberada, entre otros factores culturales podemos ubicar a la educación, se presenta como desafío.

Mutaciones culturales, *vouchers* y liderazgo

Finalizando la exposición, ya identificada la raíz del problema como cultural, Díaz se pregunta ¿qué se puede hacer?; «al menos sabemos que (...) Las mutaciones culturales son las que se pueden buscar⁹¹». Estas mutaciones que propone Díaz, están relacionadas en primer lugar y como era de esperarse por su trayectoria, en políticas económicas, específicamente las que promueven la apertura comercial y financiera.

En segundo lugar, y de interés para este trabajo, se le otorga un lugar protagónico a la función de la educación, que según el autor, «es el método número uno de promover el cambio cultural, sólo que presenta una grave dificultad en forma de círculo vicioso: ¿quién educa al educador?⁹²». Vemos cómo se identifica el potencial de la educación pública, a la vez que desde ese reconocimiento, se introduce un mecanismo de puesta en cuestión de doble entrada sobre su carácter público, por un lado al modelo; «un sistema de escuelas estatales es probable que se convierta en un culto casi religioso al Estado y a su panteón de héroes⁹³», y por otro, a la tarea de educar. Si bien existe desde la pedagogía algunas problematizaciones sobre la sospecha en la profesión de educar, en este caso y en función de toda la exposición anterior, la puesta en cuestión se focaliza en el carácter público de esa tarea, y la influencia cultural en la construcción de un sujeto latinoamericano que se entiende debe acompañar el cambio cultural,

90 Idem. (1986:259)

91 Idem. (1986:260)

92 Idem. (1986:261)

93 Idem. (1986:261)

principalmente de apertura al mercado. La solución responde al discurso expuesto; «un método de *vouchers* educativos, aunque no haya garantías de que cambie la perspectiva y los valores de los países, debido a la naturaleza de círculo vicioso de la dificultad [¿quién educa al educador?], la posibilidad de un retorno a la racionalidad al menos se hace factible⁹⁴».

Pero existe para Díaz una última variable para los cambios culturales, una variable que se manifiesta en todos los ámbitos de la vida, y que debe haber sido «la principal variable que explica el cambio cultural en la historia de la humanidad⁹⁵», se trata del *liderazgo*. Esta variable propia del lenguaje empresarial que con el devenir histórico se ha tornado en paradigma, suena un tanto contradictorio con la confrontación a la autoridad de los héroes que pregonan la educación pública. Vemos como se comienzan a delinear los discursos de introyección del individualismo como valor para el cambio cultural y educativo en plena recuperación democrática.

Los amigos del libre mercado y la justicia

Posterior a la exposición de Díaz, en la transcripción del simposio, se encuentra una interesante discusión con los asistentes⁹⁶. Entre otras cosas, el intercambio da cuenta de la relevancia de los participantes, y por ende, de las relaciones y conexiones internacionales que supo cultivar Díaz, a la vez que otorga sentido a algunas problematizaciones en relación al neoliberalismo y sus inquietudes⁹⁷.

La discusión comienza con una síntesis del propio Díaz, quien propuso desde su concepción y doctrina pesimista, que la historia de América

94 Díaz (1986:261-262)

95 Idem. (1986:262)

96 Además de los mencionados como organizadores, asistieron: *Walter Block, Gordon Tullock, Lindsay Wright, Assar Lindbeck, Brian Kantor, Peter Bauer, Tibor Machan, Douglass North, Alan Walters, Raymond Gastil, Herbert Grubel, Ingemar Stahl, Michael Parkin*. La gran mayoría profesores de economía de universidades estadounidenses.

97 Los temas que disparó la disertación de Díaz, que dejaré planteados pero no serán desarrollados, fueron: reforma agraria en América Latina y el autogobierno de los ranchitos, favelas, etc; reducción del Estado en relación al número de funcionarios; debate interesante sobre la «ideología corporativista» de tradición «ibérica-católica»; el papel de las corporaciones como grupos sociales o de interés y la relación con la libertad de mercado.

Latina se contará como una gran fracaso, y que: «nos encontramos con una situación en la que nada bueno, o muy poco bueno, ha sucedido⁹⁸».

La intervención es precedida por *Arnold Harberger*⁹⁹ quien dice conocer a Díaz desde hace mucho tiempo. También reflexiona que «Ha sido una lástima que haya habido relativamente poca movilidad social ascendente en América Latina, lo que creo que es parte de la razón por la que las nociones populistas y románticas prenden¹⁰⁰». Afirma conocer sólo dos casos en América Latina de un papel contractivo del Estado: «Uruguay en el período posterior a 1974, cuando los amigos del libre mercado estaban a cargo de la política económica uruguaya; el otro es el de Chile, cuando otros amigos del libre mercado dirigían *esa* política económica¹⁰¹». Más adelante en la discusión, *Harberger* se detiene en cómo se realizó el camino en el caso de Chile en dictadura, para las reformas políticas neoliberales, según le compartió *Sergio de Castro*¹⁰²; «primero hay que actuar, luego dejar que la gente viva con ello durante un tiempo, y sólo entonces esperar que lo aprueben¹⁰³».

Continuando con el intercambio, *Harberger* describe como «nuestro gran enemigo» en América Latina, una serie de factores como la predilección por el romanticismo, una tremenda e increíble vulnerabilidad a la demagogia, el desarrollo de mitologías proteccionistas, distributivas en las comunidades intelectuales así como en la prensa nacionalista; «La autocompasión es casi un atributo continental frente a la autosuficiencia¹⁰⁴».

Para terminar, la discusión fue derivando hacia la *justicia*, tema que presentó Díaz en su disertación desde su dimensión institucional, de poder en el Estado de derecho, pero que esta vez emergió en su dimensión filosófica y en relación a la libertad. La intervención fue del destacado intelectual

98 Díaz (1986:270)

99 Profesor de la *Universidad de Chicago*. Varios de sus estudiantes latinoamericanos se convirtieron en funcionarios públicos de alto nivel en sus países de origen durante las últimas dictaduras del cono sur.

100 Díaz (1986:272)

101 Idem. (1986:272)

102 Ex Ministro de Economía y de Hacienda (1975-1982) durante la dictadura militar de *Augusto Pinochet*.

103 Díaz (1986:278)

104 Idem. (1986:273)

neoliberal *Milton Friedman*¹⁰⁵, quien compartió que «Si tomas la justicia como tu objetivo, puedes estar seguro de que vas a terminar con un estado dictatorial totalitario. La justicia tiene que ser un producto secundario, o nunca se logrará¹⁰⁶». Para Friedman, la libertad significa la ausencia de coacción física y justicia significa que las personas reciben lo que merecen, en la intersección de estos significados, la libertad sería incompatible con la justicia, porque alguien tendría que discernir lo que merece o es apropiado para cada uno, y es «precisamente que el intento de alcanzar la justicia destruirá una sociedad libre porque enfrenta a personas con concepciones diferentes de lo que otras personas merecen¹⁰⁷» Ese posicionamiento descarnado frente a la Justicia y la posibilidad de conmoverse ante ese ideal, creo que se constituye como un límite al ejercicio de los derechos en general y a la educación en particular.

Algunas reflexiones

Hasta aquí este ejercicio de antecedentes que evidentemente se halla incompleto. Es llamativo que en el contexto de recuperación democrática, Díaz realice un ejercicio de puesta en cuestionamiento del término aunque sea desde un glosario. Lo cual evidencia que existen diferentes representaciones sobre la democracia en disputa.

La doctrina pesimista que entiende América Latina como fracaso, da cuenta de una trayectoria de pensamiento, profundamente colonizada por la influencia de Hayek en su propuesta de estado de derecho, entendido este como radicalidad en el libre mercado y en oposición a toda forma de organización, asociación, que reivindique acciones tendientes a limitar esa libertad.

Democracia, soberanía y revolución son descritas como un gradiente de menor a mayor intensidad de emotividad, o podemos verlo en contraposición, como pérdida de racionalidad. Aparecen como una nueva

105 *Milton Friedman*, es el principal referente de la *Escuela de Chicago*. Presidió la *Sociedad Mont Pelerin* entre 1970-72.

106 Díaz (1986:280)

107 Idem. (1986:284)

trinidad *non sancta*, pero a su vez esencial en esta porción al sur de occidente llamada América latina. Y otorgan sentido al carácter de lo público.

Encontramos en el contexto anterior, interesantes y específicas formas de ataque discursivo a quienes desarrollan la tarea pública de educar y a los sistemas de educación públicos. Interesante la identificación del papel de la educación pública en la estrategia de cambio cultural necesario para la construcción de nuevas subjetividades, donde el liderazgo ocupa un lugar de cosmovisión, en un periodo bastante temprano a los estudios actuales sobre ese fenómeno.

Como se hace notar por las coordenadas temporales, no porque lo mencione *Harberger* o se encuentre en la transcripción de la discusión, los «amigos del libre mercado» desplegaron su *know how* bajo la tutela del terrorismo de Estado en los dos casos mencionados. Lo cual se convierte en un fuerte indicio de que el Estado de derecho como el propuesto por Hayek, prescinde de las libertades, mientras no se obstaculice la libre circulación del mercado, pudiendo convivir con regímenes autoritarios.

Vemos que el criterio racional opera por sobre cualquier aproximación emocional, que nos haga pensar siquiera un momento en los otros destinatarios de las políticas, y quizás en ese posicionamiento se fundamenta la molestia en la emotividad latinoamericana mostrada por Díaz durante su disertación. Asimismo, es una interesante pista para comenzar a problematizar una posible pedagogía neoliberal.

Referencias bibliográficas

Castro, J. (2007) *El banco fijo y la mesa colectiva*. MEC

Derrida, J. (2018) *Seminario La bestia y el soberano*. Vol. I (2001-2002). Buenos Aires: Manantial.

Díaz, R. (1986) «Capitalism and Freedom in Latin America». En: *Freedom, democracy and economic welfare*. (cap. 6, pp.245-293) Michael A. Walker (Edited) *Liberty Fund Inc*. Recuperado en: <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/FreedomDemocracyEconomicWelfareCh6.pdf> (22/05/2023)

Díaz, R. (1987) *Moral y economía. Reflexiones sobre las relaciones entre el pensamiento cristiano y las doctrinas económicas*. Editorial Agora; Montevideo.

Díaz, R. (2002) *Centenario de Hayek*. Universidad de Montevideo. Recuperado en: <https://es.scribd.com/document/345658555/Centenario-Hayek#>

Salinas Araya, A. (2016) «Debates Neoliberales en 1938. El Coloquio Lippmann». En: *Hermenéutica Intercultural*, Revista de Filosofía N°26, pp.57-91. ISSN: 0719-6504

Prensa

El Observador «Ramón Díaz 1926-2017», Suplemento especial - 9/01/2017

II - Discursos entre diagnósticos y diálogos.

Mg. Arq. Anabella Cislaghi (UNL)

“Algunos espíritus liberales sostienen todavía que, a pesar de todos los pesares, vivimos en el *mejor de los mundos posibles*.” Así inicia el capítulo *La educación de la mirada* de Emilio Lledó (2009: 31). Atravesados por desánimos y desafíos, los discursos de la educación en el ámbito universitario, para disciplinas proyectuales es el eje de las reflexiones compartidas para el X Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas. Este trabajo tiene sede en el Proyecto de Investigación organizado bajo los Cursos de Acción para la Investigación y Desarrollo [CAI+D] de la Universidad Nacional del Litoral, denominado “Escenas didácticas” en sus tres ediciones desde 2011. El equipo trabaja las relaciones entre la enseñanza y el currículum en el ámbito de la educación superior. Las observaciones están organizadas desde las disciplinas proyectuales.

La percepción de ciertas vacancias, indeterminaciones y/o superposiciones en las estructuras con las que se plantea la enseñanza en los talleres -ámbito de las disciplinas proyectuales- de las disciplinas proyectuales formalizó los debates desde 2011, en líneas de investigación. Par-

ticularmente, los análisis están centrados en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, pero se han ensayado trabajos en otras unidades académicas. Los estudios permitieron consolidar, por una parte, un campo de reflexiones sobre la enseñanza y sus representaciones en las disciplinas proyectuales; y por otra, de manera incipiente, lecturas e interpretaciones historiográficas de sesgo cultural para la divulgación de este grupo de saberes. Los abordajes, desde nociones claves, han permitido detectar diferencias en las interpretaciones, sostenidas al interior de la disciplina.

De dichas experiencias, y a partir de reconocer una disociación entre el desarrollo de las discusiones epistémicas disciplinares y su formalización en los ámbitos académicos, atravesamos en los últimos análisis, recorridos que se orientan a enlazar ideas, insumos e instrumentos subyacentes en la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Establecer aproximaciones reflexivas a los discursos implicados en la trama entre el sistema educativo como aparato, el taller como objeto y el dispositivo que dispone la institucionalidad de las carreras en la FADU-UNL es tan ambicioso como complejo. En términos de Morin (1994), este enmarañamiento de acciones, interacciones y retroacciones, que considera fenómenos aleatorios, involucrando dificultades lógicas y empíricas será abordado desde las perspectivas que ofrece el entramado en el taller. En este sentido, este trabajo se detendrá en estas tres dimensiones, buscando ensayar los discursos que atraviesan los procesos educativos y algunas de sus prácticas en el taller.

1. Modos de asociar

A partir del esquema de Burton Clark, al que denomina triángulo de coordinación – influencia de la profesión académica, autoridad ejercida por el Estado y grado de autonomía de las instituciones-, y sus interdependencias señaladas por Christine Musselin, Adolfo Stubrin (2004) señala que, en Argentina esta tríada conforma el suelo de la enseñanza universitaria. El sistema de Acreditación de Carreras de Grado, desde la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), a partir de estándares establecidos por el Ministerio de Educación de la República Argentina ha provocado nuevos impactos. La carrera de Arquitectura es

una de las titulaciones que ha sido declarada de interés público, e incluida en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior Nro. 24.521. Dentro de los desplazamientos generados, en FADU UNL, la idea de aparato puede colaborar a acceder a esta dimensión.

La relación asignada por Louis Althusser (1970) se organiza en referencia a la idea de “aparato ideológico del Estado”, estableciéndola como una institución ideológica que determina el sujeto. Sobre esta idea, Jean-Louis Déotte (2013) se detiene, entre otras, en los modos en que inventan una temporalidad, posibilitando períodos del arte sostenidos y estructurados. Así, cada aparato, permite un campo objetivo y otro imaginario. Este modo particular que tienen los aparatos de configurar el medio del que son parte, generan sensibilidades, provocan una nueva condición donde sujeto y contexto pueden reconocerse como sus productos. Es a partir de la hipótesis benjaminiana donde los aparatos “modernos” generan la sensibilidad común de su tiempo, que Déotte retoma y remarca que el aparato posibilita el aparecer de un acontecimiento, configura el medio y permite hacer época.

La evaluación de la calidad en la educación universitaria fue clave en la agenda de las últimas décadas y el procedimiento evaluativo continuo atraviesa esta estructura, constituyéndose en un nuevo eje de la política universitaria desde su sistema periódico y reemplazando el tradicional control burocrático del Estado sobre las instituciones universitarias. La configuración del campo educativo, a partir de estas nuevas y sistematizadas conformaciones, redefinió no sólo algunas reglas, sino que también conllevó a reestructuraciones que modificaron desarrollos educativos. La conformación de este aparato de información y evaluación educativa conllevó a considerar nuevos criterios para sostener el sistema de seguimiento permanente. En este contexto, desde diferentes procesos de evaluaciones internas y externas, se ha comprometido a los distintos estamentos de la institución con las actividades. Estos procesos fueron transformándose en intrínsecos y permanentes, trasvasando la gestión académica y sistematizándose en los talleres.

Las acreditaciones han ofrecido un horizonte de posibilidades, en los términos en que explica Braslavsky (1997), el cual tiene un rol protagónico en lo contemporáneo. Ante lo indefinido y abierto es poco probable

innovar o conservar, ambos no son valores en sí mismos, sino que orientan prácticas y procesos. Es así que, introduce la idea de conceptos estelares como aquellos que como componentes inevitables de los discursos y son resignificados de diferentes maneras. A diferencia de los conceptos controversiales, que serían los que no cuentan con consenso. Un concepto que entendemos como estelar, que busca una escena transversal e intensifica su debate a partir de la pandemia, es el de internacionalización del currículo. Esta puede ser entendida, a nuestro modo de ver, ampliando incipientemente los cuatro conceptos que Braslavsky considera estelares del discurso de las políticas educativas contemporáneas: calidad, equidad, participación y eficiencia. Les reconoce que recientemente tienen esta consideración, como resultado de procesos de renovación del pensamiento a nivel internacional.

2. **Gestar comienzos**

Una multitud de problemas y limitaciones fueron enfrentadas durante la pandemia. El contexto específico que provocó en el sistema educativo universitario encadena impactos que persisten más allá del 5 de mayo de 2023, día en que la OMS declaró el fin de la emergencia sanitaria global por COVID-19. Ha resultado clave la idea de internacionalización integral que se explica para la nueva etapa del proceso que la UNL viene desarrollando en el marco del Plan Institucional Estratégico 100 + 10, pensado para 2020-2029. Una de las condiciones que permitió trasvasar la idea desde su dimensión conceptual a su ejercicio en ámbitos académicos, desde el currículo. Esto ha implicado generar estrategias didácticas, con actividades académicas concretas que tengan entre sus fines, la internacionalización de los espacios curriculares. La aceleración de algunos procesos y sus aprendizajes, durante la pandemia, favoreció la dinámica. La clave internacional e intercultural permite “generar sensibilidad y conciencia en nuestra comunidad universitaria respecto de las principales problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales de la región y del mundo”, como se señala en la Convocatoria Incubadora de acciones de internacionalización 2023 de la UNL.

Es posible que la noción de dispositivo, diseñada como instrumento, colabore a pensar en estos procesos. En una entrevista de 1977, consul-

tado por Alain Grosrichard, en relación a la idea de dispositivo en el texto *La historia de la sexualidad*, su sentido y su función metodológica, Foucault (1994: 299) aclara que, en primer lugar es un conjunto absolutamente heterogéneo, donde son elementos tanto lo dicho como lo no-dicho. Así, dispositivo es la red que se establece entre estos elementos, es la naturaleza del vínculo que pueda existir entre estos elementos heterogéneo, y una posible formación que en un determinado momento histórico tuvo como función esencial responder a una urgencia. Ante la repregunta Gérard Wajeman, enfatiza la naturaleza esencialmente estratégica, lo que implica una cierta manipulación de relaciones de fuerza. “El dispositivo siempre está inscripto en un juego de poder pero también siempre ligado a los límites del saber que derivan de él y, en la misma medida, lo condicionan. El dispositivo es esto: un conjunto de estrategias de relaciones de fuerza que condicionan ciertos tipos de saberes y son condicionados por ellas” (Foucault, 1994: 300).

Una de las estrategias para diseñar e implementar acciones de internacionalización es el espacio institucional de la *Incubadora*. A través de este espacio se dimensiona la multiplicidad de agentes intervinientes. Dentro de los espacios curriculares posibles de accionar se encuentran las asignaturas y los trayectos formativos. El taller tendería a reconfigurar algunas de sus acciones en esta línea. El pensar diseños y modos de implementación de acciones de internacionalización articula tanto agentes de la comunidad educativa de la UNL como actores de otras unidades institucionales. Asesoramiento, coordinación y dirección de programas, así como la formulación de programas, quedan implicados en la gestión de este dispositivo, en los distintos niveles del sistema. Esto requiere nuevas perspectivas, que discutan los modelos vigentes, a fin de construir políticas transformadoras a partir de la investigación teórica y práctica.

3. Ensamblés

La internacionalización en los talleres de la FADU posibilita recorrer nuevas demandas. Repensar estrategias y dinámicas, presenta tanto cuestionamientos como propuestas, en los modos en que las cátedras establecen relaciones entre la enseñanza y el currículum. El objeto taller como

unidad expansiva de ideas, insumos e instrumentos, participa de un nuevo espacio de producción y discusión, considerando la política y la gestión educativa.

El debate, para los últimos niveles, ha retomado consideraciones acerca de la formulación de currículos basados en competencias. La vinculación y adecuación de lo académico a las demandas del mercado y las oportunidades laborales presenta dos voces claves: quienes sostienen esta idea desde el adaptarse a los tiempos, y contrarios que enfatizan la misión desinteresada del conocimiento.

Esta discusión intercambia con la internacionalización. En las universidades no es un fenómeno nuevo, pero en los últimos años ha adquirido centralidad en el debate, con nuevas dinámicas institucionales (Amador Fierros, 2022). Este proceso se ha desplazado desde la acción centrada en la movilidad, a la oportunidad de acciones que median con lo virtual, dentro del contexto de la globalización. Atravesados por la transformación que la incorporación de plataformas de aprendizaje ha generado, la especificidad de las disciplinas proyectuales tiene por delante el desafío de afrontar estos procesos de forma proactiva y repensar la movilidad como práctica social, cultural y educativa. Esto abre cambios en los formatos y estructuras de los talleres, no sólo desde los enfoques sino en la metodología empleada.

Una de las demandas más exigentes es conocer y comprender la complejidad de las organizaciones para implementar procesos de innovación, teniendo en cuenta las necesidades y problemáticas educativas específicas. Esta fase en ciernes, repone que el propósito de construir el mejor de los mundos constituye el reto más difícil.

Referencias Bibliográficas

Althusser, L. Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche) *La Pensée*, Nro. 151, juin 1970.

Amador Fierros, G. (2022). Política educativa y su relación con la internacionalización y la cooperación internacional en la educación superior: el caso de México. *PORTES, Revista Mexicana De Estudios Sobre La Cuenca Del Pacífico*, 7(13), 35–55.

Braslavsky, C (1997). “Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas” en AA.VV. *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Déotte, J.L. (2013). *La época de los aparatos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Foucault, M. (1994) *Dits et écrits, 1954-1988*. Vol. III, 1976-1979, Paris: Gallimard.

Lledó, E. (2009). *El marco de la belleza y el desierto de la arquitectura*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Morin, E. (1994). “Epistemología de la complejidad” En Fried Schnitman, D. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Stubrin, A. (2021). “Configuración universitaria: un enfoque teórico disponible para las investigaciones en educación superior” En *La Agenda Universitaria VI, Reflexiones sobre las universidades antes, durante y después de la pandemia*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.



6. A problematização epistemológica e teórica do campo de investigação sobre Políticas Educativas



I - Pesquisas no campo das políticas públicas educacionais: aproximações teóricas com as discussões sobre o ciclo de políticas

Rosane Carneiro Sarturi (UFSM)

Ana Lucia da Luz Mazzardo (UFSM)

Andriele dos Santos Zwetsch (UFSM)

Cádia Carolina Morosetti Ferreira (UFSM)

Estefani Baptistella (UFSM)

Juliana Vaz Paiva (UFSM)

Ketlin Elís Perske (UFSM)

Patrícia dos Santos Zwetsch (UFSM)

Viviane Martins Vital Ferraz (UFSM)

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Campo Curricular - Elos, desde 2008, estuda os temas voltados para a Educação Básica e Superior, considerando as políticas públicas educacionais e a gestão educacional como a coluna vertebral de todos seus projetos. As áreas de investigação são: educação e ação pedagógica; avaliação institucional e da aprendiza-

gem, currículo, gestão educacional e políticas públicas educacionais, selecionados a partir das pesquisas desenvolvidas pelo grupo. O Grupo de Pesquisa Elos ingressou no Programa de Políticas Educativas (PPE) do Núcleo Disciplinario Educación para la Integración (NEPI) da Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) em 2013.

Com a tarefa de articular as práticas educativas desenvolvidas, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior, com um olhar voltado para o cotidiano, o presente estudo objetiva: analisar as aproximações entre as discussões acerca dos conceitos que perpassam os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Elos, a partir do Ciclo de Políticas, na perspectiva de Ball e do Ciclo de Vida da Política Pública de Mourad (2021). A discussão teórica adota os pressupostos de Mainardes (2006), que buscou embasamento nas teorias de Ball, e os estudos produzidos pelo grupo de pesquisa, destacando: o “Glossário de Ciência Política para o PPPG/UFSM”, elaborado por Mourad (2021), bem como as teses já concluídas: Costa (2016), Antunes (2018), Mello (2018) e Souza (2022). Desta forma, o presente estudo está inserido no Eixo Temático: “f) A problematização epistemológica e teórica do campo de investigação sobre Políticas Educativas.”

Metodologia

De acordo com o objetivo supracitado, busca-se não apenas realizar uma lista descritiva das políticas educativas, mas sim analisar a epistemologia das políticas, proposta por Tello e Mainardes (2015), nos aspectos contextual, histórico, discursivo, interpretativo, econômico, prático, entre outros.

Os autores ressaltam que na perspectiva epistemológica, para o caso das pesquisas em política educacional, é importante que o pesquisador possua uma cosmovisão para guiar a sua pesquisa, bem como, uma “cabeça aberta” para novas construções e possibilidades ao longo da pesquisa. Já no enfoque epistemológico, os autores apontam que este é o modo em que se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Pois:

Nenhuma metodologia é neutra, por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica da metodologia de sua pesquisa, cuja construção deve partir da posição e perspectiva epistemológica desenvolvendo construções metodológicas consistentes. (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 158)

Deste modo, utiliza-se o termo epistemologia, de origem grega, sendo sinônimo de teoria do conhecimento, isto é, a teoria da produção de conhecimento, conforme Tello e Mainardes (2015). Nesse viés, a epistemologia das políticas públicas educacionais se refere a análise do caráter científico da política educacional como campo teórico.

Nessa conjuntura, a metodologia deste artigo buscou agrupar o Ciclo de Políticas de Ball estudado por Mainardes (2006) e Ciclo de Vida da Política Pública de Mourad (2021), sendo estabelecida a comparação entre os ciclos, bem como, o entrecruzamento com as teses defendidas: Costa (2016), Antunes (2018), Mello (2018) e Souza (2022).

Referencial teórico

Antes de apresentarmos a equivalência entre o Ciclo de Políticas proposto por Ball, apresentado por Mainardes (2006) e o Ciclo de Vida da Política Pública proposto por Mourad (2021) em seu glossário, destacamos que partimos da concepção de que política pública é:

[...] um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, idéias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. (SARAVIA, 2006, p. 28-29)

Destarte, para Saravia (2006, p. 29) as políticas públicas buscam a “[...] consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas [...]”, seja por meio de ações ou omissões do Poder Público, que envolve objetivos, estratégias e recursos.

Destaca-se que as concepções de políticas públicas são transformadas e construídas, a partir dos tempos, espaços, movimentos e contextos históricos, pois emergem na tentativa de suprir uma necessidade da sociedade, ou seja, de uma coletividade. Chrispino (2016, p. 19) afirma que quando consideramos um conceito amplo de política pública, compreendemos que “[...] seria a ação intencional de governo que vise atender à necessidade da coletividade [...]”. Com base nesse aspecto, afirma-se que as políticas públicas conduzem as relações entre Estado e sociedade, sendo assim influenciadas pelos interesses, valores e ideias dos governos. Deste modo, as políticas públicas não são neutras e emergem a partir de uma intenção, em que são desenvolvidos os propósitos, ações e programas de governo. Para corroborar destaca-se as contribuições de Amabile (2012, p. 390), salientando que as:

[...] políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade [...].

Não podemos ser ingênuos e acreditar que as políticas públicas irão solucionar ou sanar as fragilidades de uma coletividade, visto que não são planejadas a partir da diversidade que encontramos no contexto brasileiro, mas sim de uma pequena parcela. Além disso, afirma-se que as políticas públicas são documentos e tentativas de ações que buscam corroborar para a melhoria de uma sociedade. Para que essas sejam realmente efetivas necessitamos de empenho e de uma análise criteriosa do orçamento público. Nesse sentido, Chrispino (2016, p. 45) afirma que “[...] Não é possível fazer política pública sem recursos financeiros. Toda vontade política pede um “preço” para se concretizar na prática [...]”. Os limites e as possibi-

lidades de um orçamento, como também da sociedade estão fortemente imbricados na concepção e execução das políticas públicas. A partir disso, Ball (2011, p. 45) afirma que:

[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. [...]. As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos [...].

Nesta perspectiva, para compreender e analisar as políticas públicas busca-se o embasamento teórico no Ciclo de Políticas, visto que é uma análise dinâmica e flexível, com base nos contextos com uma perspectiva de ciclos contínuos. Antunes (2018, p. 35) salienta que “[...] o ciclo de políticas trabalha com os macros e microcontextos, o que permite a compreensão da complexidade política em questão”. No mesmo sentido, Souza (2022) destaca que o Ciclo de Políticas é uma construção política, a qual:

[...] não deve ser vista de forma linear ou binária (atores que produzem as políticas e atores as que implementam), em que são criados espaços de disputa de influências muito fortes no cenário global, nacional e local, sendo que a política, tanto no texto, quanto no discurso, ganha novos significados e formatos, que vão de acordo com os consensos e/ou dissensos da sociedade, o que aponta o seu caráter dinâmico e complexo. (SOUZA, 2022, p. 42)

A partir disso, considera-se o Ciclo de Políticas uma contribuição de suma relevância para os estudos no campo das políticas públicas educacionais, tendo em vista, que o mesmo apresenta os movimentos cíclicos que são produzidos na construção das políticas públicas, a partir dos contextos que surgem, no qual, eles se inter-relacionam, não são etapas e nem possuem uma sequência, mas, apresentam disputas e embates nos seus grupos de interesse. Os contextos são denominados, a partir dos estudos

de Mainardes (2006): Contexto de influência, Contexto da produção de texto, Contexto da prática, Contexto dos resultados (efeitos) e Contexto da estratégia política.

Na mesma direção, Mourad (2021) traz em seu Glossário o verbete de “Ciclo de Vida da Política Pública” compreendendo este em uma perspectiva de sete fases que envolvem desde a formulação até a avaliação das políticas públicas. Percebe-se que estas fases não são estagnadas, mas sim de maneira cíclica, entendendo a política pública como algo dinâmico. Sendo assim, Mourad (2021, p. 15), destaca que:

Em geral, cada política pública passa por um caminho mais ou menos igual, que geralmente tem três etapas: formulação, implementação e avaliação. Porém, dadas as particularidades das administrações das repúblicas da América Latina, com uma visão mais atenta, podemos identificar mais fases, que são:

- i. Construção da agenda: inclusão da questão nas prioridades do poder público;
- ii. Elaboração: identificação e delimitação do problema (atual ou potencial);
- iii. Formulação: seleção e especificação da alternativa mais conveniente;
- iv. Implementação: sendo formada pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos;
- v. Execução: soma de ações que visam atingir os objetivos da política;
- vi. Acompanhamento: supervisão acompanhada de possíveis correções;
- vii. Avaliação: aferição e análise dos resultados da política.

A partir das teorias do Ciclo de Políticas, na perspectiva de Ball, estudado por Mainardes (2006), organizado em cinco contextos e de Mourad (2021) no seu Glossário, organizado em sete fases, as discussões que perpassam os estudos do Grupo de Pesquisa Elos, propõe comparações/aproximações entre os mesmos, representados na Figura 01. Verifica-se que ambos os estudos consideram as políticas públicas de uma forma dinâmica, não meramente descritiva, envolvendo as análises desde o processo de elaboração até a avaliação.

Figura 01: Comparação entre Ball, conforme Mainardes (2006) x Mourad (2021)



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos Estudos de Ball, conforme Mainardes (2006) e Mourad (2021)

Na Figura 01 apresentam-se as equivalências dos contextos propostos para o Ciclo de Políticas, com base nos estudos de Ball, conforme Mainardes (2006) e nas fases propostas por Mourad (2021), organizado em cinco grupos de comparação, representados por cores e analisados na sequência.

Contexto de influência X Construção da agenda

Segundo Mainardes (2006) no Contexto de influência, normalmente as políticas públicas iniciam e os discursos políticos são construídos. Ainda, nesse contexto, os grupos de interesse disputam e discutem suas influências e definições no campo das políticas, bem como, esses conceitos tornam-se legítimos a um discurso na base política.

Antunes (2018, p. 37), destaca: “[...] esse contexto está relacionado aos interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, pois o discurso em formação, algumas vezes, consegue amparos; em outras, tem bases fragilizadas por discursos mais amplos, que também exercem influência.” Nessa direção, os estudos de Mainardes (2006) sobre Ball e sobre o Ciclo de Políticas trouxeram a ideia de trajetória da política. Para o autor, as políticas são antes objetos de alguma forma de tradução ou de leitura ativa; um tipo de “ação social criativa”.

Em seus processos e atos, é necessário capturar não os efeitos sobre coletividades sociais abstratas, mas antes a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos. O autor busca romper com a ideia de que as políticas são feitas para as pessoas e estas as implementam. Sobre tudo, as políticas são elaboradas por diferentes grupos em meio às disputas que se articulam em torno de interesses também distintos.

O Glossário de Ciência Política de Mourad (2021) é organizado a partir de verbetes. Assim, um dos verbetes destacados é “Arena Política”. A autora entende que Arena Política se refere ao local onde se travam disputas e se tomam decisões. Traz consigo o poder de ditar o exercício da política, de acordo com os princípios e planos daqueles grupos que a disputam.

Na mesma direção, no Ciclo de Vida da Política Pública, também apresentado no glossário de Mourad (2021), a fase de Construção da agenda é caracterizada pela inclusão das prioridades do poder público. Em vista

disso, nota-se que o Contexto de influência e a fase de construção da agenda possuem a mesma tendência política, sendo considerados os primeiros movimentos cíclicos, proporcionando novos movimentos no percurso da construção das políticas públicas.

Contexto da produção de texto X Elaboração e Formulação

Para Mainardes (2006), o Contexto da produção de texto ocorre utilizando uma linguagem que reflete o interesse público mais geral. Esses textos são a concretização de uma política pública e surgem dos resultados de disputas, acordos e demandas da sociedade. Tem o propósito de representar a política e podem se manifestar de diversas formas, como textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre esses documentos, pronunciamentos oficiais, entre outros. É importante ressaltar, no entanto, que esses textos nem sempre apresentam coerência interna e podem ser caracterizados por falta de clareza e até mesmo contradições.

Nesse contexto, a influência dos sujeitos desempenha um papel determinante, o que está relacionado às fases de Elaboração e Formulação do Glossário de Ciência Política de Mourad (2021, p. 25), a “Elaboração: identificação e delimitação do problema (atual ou potencial)” considerado como o momento em que se reconhece a questão a ser abordada e define-se sua extensão e relevância. Já na fase de “Formulação: seleção e especificação da alternativa mais conveniente”, busca-se encontrar a solução mais conveniente, considerando diferentes opções e suas consequências.

Ao considerar o Contexto da produção de texto e as fases de Mourad (2021) sobre Elaboração e Formulação, torna-se claro que os atores envolvidos exercem uma influência significativa na definição dos problemas a serem abordados e na seleção das melhores alternativas para as políticas públicas.

Contexto da prática X Implementação e Execução

Para analisar o Contexto da prática, foram considerados os verbetes de “atores” e “gestão” do Glossário de Mourad (2021), pois é preciso refletir sobre o modo como as políticas públicas são interpretadas e recriadas,

considerando que é a partir disso que os sujeitos usuários/beneficiários destas, poderão desfrutar das ações e movimentos ofertados. A maneira como é conduzida, a Implementação e Execução das políticas públicas pelos “atores” e pela “gestão” também poderão determinar certos aspectos do impacto social.

Assim, o Contexto da prática, segundo Mainardes (2006) é aquele em que as políticas, além de implementadas, podem ser interpretadas e assim, recriadas, podendo ocorrer modificações significativas em relação ao elaborado inicialmente para determinada política. Deste modo, nesse contexto o papel dos “atores” é determinante, o que pode ser relacionado ao verbete “atores”, do Glossário de Ciência Política de Mourad (2021), que além de interferirem na formulação das políticas públicas, também podem ser responsáveis pela interpretação e reformulações na fase de Implementação e Execução proposta por Mourad (2021), e considerada equivalente ao Contexto da prática proposto por Ball, estudado por Mainardes (2006).

Em relação ao verbete “gestão” (MOURAD, 2021), o mesmo refere-se a prática das decisões tomadas pelos vértices administrativos, sendo de caráter executivo. Destaca-se, assim, que os “atores” responsáveis pela gestão interpretam os textos políticos, para em um segundo momento, implementar e executar ações a partir dessas diretrizes no Contexto da prática.

Contexto dos resultados (efeitos) X Acompanhamento

Conforme Mainardes (2006), o Contexto dos resultados (efeitos) foi acrescentado após a expansão do Ciclo de Políticas, juntamente, com mais um contexto denominado de Contexto da estratégia política. Dessa forma, o Contexto dos resultados (efeitos), de acordo com Mainardes (2006), preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual, bem como, com o impacto das políticas públicas.

Nesse sentido, ressalta-se a ideia dos efeitos das políticas públicas, considerando que as mesmas causam ações e reações na sociedade, sendo assim, nesse contexto as políticas são analisadas no que tange ao seu impacto e interações. Para Mainardes (2006), os efeitos gerais da política são agrupados em duas categorias: gerais e específicas. Pois:

Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (MAINARDES, 2006, p. 54)

Em vista disso, a fase de Acompanhamento apresentada no Glossário de Mourad (2021) no verbete: “Ciclo de Vida da Política Pública”, dialoga com o Contexto dos resultados (efeitos). Para Mourad (2021) a fase de Acompanhamento consiste na supervisão e nas possíveis correções necessárias ao longo do processo do Ciclo de Vida da Política Pública. Destarte, percebe-se a relação do contexto/fase proposto pelos autores, entrecruzando as dimensões das políticas públicas na sociedade e suas implicações diretas e/ou indiretas, sendo necessárias ações e/ou reflexões pelos “atores” críticos na participação democrática de construção das políticas públicas.

Contexto da estratégia Política X Avaliação

O Contexto da estratégia política, proposto por Ball (2011) e apresentado por Mainardes (2006) complementa o grupo de análise anterior, envolvendo um arcabouço de estratégias desenvolvidas para atuar a partir das desigualdades provocadas pelas políticas públicas em estudo, que se destacam em múltiplos campos como: social, político e econômico. É uma perspectiva importante da pesquisa social crítica, que leva o pesquisador a ter uma responsabilidade ética, vistos os embates que são promovidos diante do cenário, das situações sociais e dos atores políticos. Desta forma:

Tais estratégias – que podem ser genéricas ou mais específicas – não deveriam limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras. O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da

política, bem como para sua compreensão crítica (MAINARDES, 2006, p. 60).

Destarte, o objetivo do Contexto da estratégia política é adentrar nas especificidades das desigualdades e implementar possíveis ações oriundas dos debates e embates e suas construções críticas acerca da temática e da política. A contribuição é a reflexão crítica profunda e promotora de mudanças reais, pois as estratégias adentram no campo do Contexto da prática, proposto por Ball e das pesquisas de campo como as pesquisas etnográficas, uma vez que articulam as fases de observação, investigação de campo, entrevistas e análises (MAINARDES, 2006).

A fase de Avaliação do Ciclo de Vida da Política Pública, definida a partir das particularidades das administrações das repúblicas da América Latina, proposto por Mourad (2021, p. 25) é o momento de “aferição e análise dos resultados da política”. Para Mourad (2021) o ciclo de uma política pública envolve basicamente as etapas de formulação, implementação e avaliação. No exercício de análise comparativa, percebe-se que esses contextos ou fases, são compostos por disputas, o que Ball (2011) conceitua como “arenas”, e grupos de interesses que envolvem embates.

A compreensão da análise de políticas públicas educacionais, a partir da perspectiva da abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball e apresentado por Mainardes (2006), e do Ciclo de Vida da Política Pública (MOURAD, 2021), traz diversas contribuições para o campo da pesquisa do Programa de Políticas Educativas (PPE), uma vez que o processo é compreendido como complexo e cíclico.

Considerações finais

Com o objetivo de analisar as aproximações entre as discussões acerca dos conceitos que perpassam os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Elos, a partir do Ciclo de Políticas, na perspectiva de Ball, apresentado por Mainardes (2006) e do Ciclo de Vida da Política Pública de Mourad (2021), realizou-se a comparação dos contextos e fases, propostos pelos autores supracitados. A partir das obras compreendemos que a política é cíclica. Um contexto ou uma fase são interdependentes e se comple-

mentam. Compreender essas interconexões faz parte do estudo de políticas no âmbito do PPE e NEPI.

Esse estudo preliminar nos move para novos estudos, visto que a visão de “Contexto” atende à uma perspectiva e a um espaço-tempo histórico-social, o que nos encaminha a pensar em outros elementos centrais como, o que move esse conhecimento cíclico da política são os “atores políticos”. Para externar essa concepção apresentamos um exemplo para esse entendimento dos “atores políticos”. Quando pensamos na evolução das políticas públicas de cotas há múltiplos “atores políticos” envolvidos, como por exemplo os “movimentos sociais negros”; “movimentos sociais da pessoa com deficiência”; “movimentos contrários às cotas”; etc.

A dimensão “atores políticos” nos oportuniza dar visibilidade a quem ocupa o lugar de promotor de políticas, além de deixar claro as forças de atração e de repulsão; de convergência e de divergências, ou seja, as disputas. São esses “atores políticos” que fazem as engrenagens das políticas públicas funcionarem e evoluírem, de forma satisfatória ou não, para determinado grupo de “atores políticos”. Desta forma, conclui-se que, pensar na política como uma Ciência exige do pesquisador ir além do que está posto. Se faz necessário conhecer as entrelinhas de todo processo cíclico dando visibilidade aos que movem esse ciclo.

Referências

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas públicas. *In*: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/13076>. Acesso em: 30 mai 2021.

ANTUNES. Jucemara. O direito à educação como “ioiô” das políticas que ampliam a obrigatoriedade da educação básica. 2018. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018.

BALL, Stephen John. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em

política educacional. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CHRISPINO, Álvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão**

interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

COSTA, Joacir Marques da. Formação de sistema educacional: montanha-russa discursiva, fuga de sentidos. 2016. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MELLO, Andrelisa Goulart de. Políticas curriculares: conhecimento em diáspora. 2018. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira. **Glossário de Ciência Política para o PPPG/UFSM**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/643322/2/GLOSSARIO%20CIENCIA%20POLITICA.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

SARAVIA, Enrique. Introdução a teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (orgs.). **Políticas Públicas**. Coletânea. v. 1. Brasília: ENAP, 2006.

SOUZA, Daiane de Lanes. Práticas discursivas e BNCC-EI: sobre interfaces de ambiências e experiências numa escola de educação infantil. 2022. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 24 maio 2023.

II - Políticas educativas de espacialidad: preludio y herramientas para una construcción

Alejandra Castro (UNC)

Introducción

En esta presentación compartimos algunas aproximaciones a lo que estamos construyendo y hemos denominado políticas educativas de espacialidad. Esta nominación especifica un tipo de políticas educativas referidas al espacio en educación, a su dimensión material y simbólica, a los usos asignados y a los contruidos por los sujetos, a las decisiones, fundamentos, discursos, acciones y omisiones vinculadas a la espacialidad. Estas aproximaciones son producto de un conjunto de investigaciones que venimos desarrollando, de modo interdisciplinario, pedagogas/os, arquitectos/as, diseñadores y otras disciplinas, como también de las conversaciones con actores sociales de las escuelas (directivos, profesores/as, estudiantes, etc.) y con funcionarios/as y equipos técnicos de las dependencias ministeriales de gobierno de la educación vinculadas a la Arquitectura o Infraestructura escolar.

El espacio como dimensión de los procesos educativos y de la experiencia escolar viene siendo estudiado desde hace tiempo en el campo

educativo, vinculado al tiempo escolar (Escolano, 2000), a la historia de la educación y la cultura material (Dussel, 2019; Levy Bencostta, 2018), a los sentidos y significados que construyen los sujetos sobre los espacios en la vida cotidiana escolar (Rocwell, 2011, Castro, 2015), a la conformación de un campo de saber en el cruce de disciplinas (Serra, 2019). Sin embargo, no han sido frecuentes las investigaciones que aborden el estudio del espacio escolar desde las políticas educativas. Algunos antecedentes en esta línea son producciones que desde la arquitectura se han realizado y que, por un lado, articulan construcción de edificios escolares en particulares periodos políticos-históricos en el marco de proyectos pedagógicos (Cattaneo, 2015) y, por otro lado, estudios de obra arquitectónica de escuelas emblemáticas y con valor cultural-educativo particular (Grementieri y Shmidt, 2010).

En el marco de estas consideraciones presentamos a continuación algunas reflexiones que, desde tres investigaciones que hemos producido, abren, aportan y profundizan en la de construcción de un campo de conocimiento referido al espacio en educación, la arquitectura para la educación, la espacialidad escolar y a las políticas educativas de espacialidad, entre algunas de las formas que se reconoce este campo.

La primera investigación se trata de una tesis doctoral en Ciencias de la Educación denominada “Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba” (Castro, 2015), el segundo estudio se titula “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”¹⁰⁸ (periodo 2018-2022) y se desarrolla en el marco del programa de investigación “Educación y espacialidad. Interacción entre pedagogía, arquitectura y políticas en la construcción de espacios educativos”¹⁰⁹ (periodo 2018-2022) y, por último, la investigación titulada “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas”¹¹⁰ (período 2021-2022).

108 Proyecto de investigación CONSOLIDAR, Directora Dra. Alejandra Castro, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba.

109 Programa de Investigación Director Mg. Arq. Mariano Faraci, Codirectora: Dra. Alejandra Castro, Laboratorio de Investigación Proyectual (LIP), Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba.

110 Proyecto dirigido por la Dra. María Silvia Serra en el marco del Programa de In-

Políticas educativas de espacialidad: aportes desde la investigación

1.

En la investigación “Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba” (Castro, 2015) se trabaja conceptualmente la idea de políticas educativas de espacialidad a partir de dos escalas de indagación, por un lado, el análisis de las decisiones y acciones de las instancias de gobierno ministeriales tanto de educación como de obra pública y, por otro lado, la escala de las instituciones educativas, desde un registro etnográfico que de cuenta de los sentidos y significados producidos por los sujetos en esa escala.

Las preguntas de las que partimos son ¿cómo se piensa, diseña e implementa una política de infraestructura escolar?, ¿qué rasgos presenta la política educativa en torno a la espacialidad?, ¿se trata de una política educativa o de una política de arquitectura?, ¿quiénes participan en la elaboración de esta política? Y en la escala de las escuelas ¿cómo es la experiencia cotidiana de los sujetos en los espacios escolares?, ¿qué usos, apropiaciones, resistencias, innovaciones se producen respecto a los espacios escolares?

Planteamos que la dimensión espacial de la escuela es educación no es neutra. Las prácticas de espacialidad escolar son políticas y estratégicas porque a pesar de su aparente naturalidad, se desarrollan en un espacio que ha sido usado y ocupado, producto de procesos pasados cuyas huellas no son siempre evidentes en el paisaje. Parafraseando a Oslender (1999), que estudia el espacio geográfico y social, sostenemos que el espacio escolar ha sido formado y modelado por componentes históricos y sociales llenos de ideologías, y esto lo convierte en un espacio político.

En esta investigación son fundantes las articulaciones que se comienzan a construir entre el denominado “giro espacial” (Soja, 1989; Lefebvre, 1974) y una analítica del espacio educativo. Se recuperan los debates teóricos de la geografía crítica (Doreen Massey, 2005) cuando se sostiene

que el espacio escolar no refiere únicamente al edificio, a la materialidad del establecimiento, sino también a su dimensión simbólica, que implica considerar esa materialidad como un lenguaje, con signos, símbolos, códigos (Escolano Benito, 2000) que representan ideas y a la vez implican traducciones e interpretaciones por parte de una comunidad de hablantes.

Ponemos énfasis en los sentidos, significados, percepciones, representaciones y prácticas que los sujetos construyen en las interacciones con los espacios, con las materialidades, los objetos y con los otros en contextos sociales, culturales e históricos específicos. Estas interacciones son diversas y cambiantes. No nos interesa solo lo que los sujetos hacen con los espacios (en esas interacciones y con sus significaciones) sino que también reconocemos en un movimiento de influencia mutua –aunque no necesariamente equivalente– lo que los espacios y sus representaciones, las vivencias y las experiencias espaciales hacen y producen en aquellos. La espacialidad así entendida conlleva la articulación de las vivencias, las percepciones y las concepciones que producen los sujetos en los espacios sociales con la forma en que aquellos son afectados por estos. (Castro, 2022)

En este sentido, la espacialidad escolar está atravesada por las lógicas dominantes de las políticas educativas, por la historia y las naturalizaciones que han operado y operan en torno a lo espacial en la escuela; sin embargo, nuestra experiencia investigativa y los aportes de la ciencias sociales nos posibilitaron interpretar que el espacio se torna lugar, cuando construye su singularidad, cuando reconocemos los sentidos y significados de los sujetos en torno a ese espacio (Ortega Valcárcel, 2000; Yi Fu-Tuan, 1977).

El análisis de las políticas educativas, en sus acciones y omisiones en torno a lo espacial, nos permitió construir una mayor visibilización de estas prácticas arquitectónicas y pedagógicas. En este sentido, proponemos hablar de políticas educativas de espacialidad en lugar de políticas de infraestructura escolar o de arquitectura escolar, porque estas últimas en muchos casos, restringen el espacio escolar a la dimensión física y funcional, obturando la consideración de aspectos simbólicos y las reformulaciones o creaciones que los sujetos hacen en las sucesivas apropiaciones en y de esos espacios que habitan. Comprendemos las políticas públicas educativas como espacios de construcción de sentido, que no se reducen a estrategias organizacionales planificadas, sino que son un elemento de participación política.

En las actuales regulaciones (leyes y normas) del sistema educativo –a nivel nacional y provincial- hallamos que orientan las políticas de espacialidad escolar en torno a los criterios de inclusión y expansión de la escolaridad, de calidad educativa, de integración y accesibilidad, de higiene y seguridad de los edificios escolares, en el marco de la perspectiva de la educación como un derecho social de los sujetos. Encontramos algunas diferencias y tensiones, entre los modos en que piensan los espacios en las oficinas de infraestructura escolar y los modos en que los piensan y significan los sujetos en las escuelas. Los primeros, intentan introducir la idea de que todos los espacios de la escuela son espacios posibles para la enseñanza y el aprendizaje; en cambio los sujetos en las escuelas sostienen una fuerte asociación entre grupo-clase y aula, desarrollando la mayoría de sus actividades en el aula y con escaso uso de otros espacios (laboratorio, SUM, videoteca, patio, etc.), argumentando específicamente limitaciones y dificultades en las condiciones técnicas y edilicias de estos otros espacios.

Las posiciones dominantes encontradas en las políticas educativas de espacialidad escolar tienen que ver con la historia, el contexto y las propuestas que fueron imponiéndose unas por sobre otras, en una pugna entre visiones y concepciones acerca de la educación, la infancia y su institucionalización en espacios destinados a la transmisión cultural. Asimismo, en los registros etnográficos de las escuelas que investigamos, nos encontramos con naturalización e invisibilización de lo espacial pero también con experiencias y usos de lo espacial que potencian otros modos y formas de lo espacial. Es necesario también un ejercicio de desnaturalización en la propia lectura que hacemos los y las investigadoras para habilitar la mirada y el reconocimiento de otros modos de espacialidad, producidos por los actores de la escuela, pero no anudados a las tradiciones o configuraciones escolares tradicionales.

2.

Desde el proyecto de investigación “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar” y el programa “Educación y espacialidad. Interacción entre pedagogía, arquitectura y políticas en la construcción de

espacios educativos”, abrimos e intentamos una perspectiva interdisciplinaria en la reflexión sobre el espacio escolar y las políticas educativas de espacialidad. Los investigadores integrantes de los equipos fueron pedagogas, arquitectos y diseñadores industriales de diferentes facultades de la Universidad Nacional de Córdoba.

El foco de estos estudios fue la escuela secundaria en el marco de las actuales políticas educativas que plantean la educación como un derecho social e individual y se legisla la obligatoriedad de la escuela secundaria para toda la población en edad escolar a través de diferentes acciones y decisiones tendientes a la inclusión educativa. En este contexto nos preguntamos ¿cómo se está pensando la inclusión educativa y el derecho a la educación secundaria de las y los jóvenes en clave espacio-temporal en las instituciones educativas? ¿Qué formas escolares y variaciones del formato escolar tradicional se pueden identificar actualmente?

Un aporte fundamental para abordar estos interrogantes fue la teoría de la producción social del espacio de Henri Lefebvre (1974), quien realiza una propuesta relacional crítica, que consiste en una articulación de diferentes formas de espacialidades como materialidad, representación y experiencia. Las tres dimensiones son interdependientes: lo percibido, como práctica espacial; lo concebido como las representaciones del espacio; y lo vivido como espacios de representación. Esta conceptualización y su forma de abordaje relacional nos posibilitaron una analítica del espacio escolar, considerando interrelacionada y simultáneamente a los discursos, las representaciones y prácticas del espacio, en la experiencia cotidiana de vivir en él.

Pudimos observar y registrar en el paisaje escolar ciertas modificaciones vinculadas al discurso político, como nuevos actores escolares, la atención y consideración a diversas trayectorias escolares, un nuevo régimen académico tendiente a modificar reglas del juego de la organización escolar y atender a problemas producidos por el mismo formato y mandato fundacional selectivo del nivel secundario de educación. No obstante, pareciera que existen ciertos aspectos o componentes de ese formato tradicional que funcionaran como invariantes sustantivas y que se imponen desde una lógica de exclusión a aquellas generaciones que por primera vez ingresan y transitan la escuela media. En este sentido, la escuela secundaria continúa organizada a partir de planes de estudios que dan cuenta de un

currículum clasificado; horarios escolares mosaicos, la organización del trabajo docente por horas de clase y la distribución del alumnado por división o sección (Terigi, 2008).

En el transcurso de estas investigaciones irrumpió la pandemia por COVID 19, que sin duda reposicionó el tema de la espacialidad en las escuelas, muy vinculada a la idea de presencialidad, abriendo y desplazando el análisis hacia la virtualidad. No obstante, encontramos en este contexto la posibilidad de otros registros. Nos referimos a lo diferente que es pensar el trabajo escolar asociando de forma unívoca el espacio a una función, por ejemplo, aula-enseñanza-aprendizaje, a pensar las acciones pedagógicas en espacialidades sin posiciones o tabicamientos fijos. En este sentido, concebir la articulación espacial entre el aula, el corredor/pasillo y el patio o el hall de ingreso, el umbral y la vereda, es producir otros espacios, que no son iguales a la suma de las partes y que se configuran a partir de las acciones y usos que alojarán (Castro, 2022; Faraci y Castro, 2021).

En este sentido con la pandemia, se abre un campo de indagación que interpela a las políticas educativas de espacialidad incorporando nuevas aristas, interrogantes y situaciones.

3.

Por último, retomamos algunos aportes de la investigación “Usos y apropiaciones del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas. Un abordaje interdisciplinario en tres regiones argentinas”, que espacialmente nos dio otra escala en la mirada ya que implicó el estudio del espacio escolar en escuelas secundarias urbanas de cuatro provincias argentinas: Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Neuquén, y de tres regiones de Argentina: Región Provincia de Buenos Aires, Región Centro y Región Patagonia. También constituimos equipos interdisciplinarios (pedagogas, arquitectas y diseñadores) de cinco universidades nacionales: Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Comahue, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional del Litoral. Seleccionamos 15 escuelas para el estudio. La comparación entre ellas estuvo orientada al análisis de los rasgos comunes y diferencias en cuanto al uso de los espacios escolares, fundamentalmente en cuatro di-

mensiones de análisis: la tensión entre la arquitectura escolar y el proyecto educativo, la perspectiva desde las diversidades de género, la accesibilidad de personas con discapacidad, y los usos de los espacios de la escuela en el vínculo con la comunidad en que se aloja.

Se llevó adelante un trabajo de profundización teórica que recupera los aportes del “giro espacial” (Lefevre, Soja, Massey), los cuales discuten la noción del espacio como “contenedor” de las prácticas sociales y como un elemento natural absoluto (ya dado), para mostrar el modo en que las relaciones sociales operan en su producción.

El principal objetivo fue generar conocimiento acerca de los usos de los espacios escolares en escuelas secundarias urbanas de Argentina, a partir de la descripción y análisis espacial, identificando relaciones posibles (de apropiación, recreación, traducción, actualización, resignificación, confrontación, antagonismo) con la configuración del espacio escolar.

Hemos identificado diferentes grados en la gestión del espacio: construcción de un edificio nuevo, ampliación o readecuación, que aunque implique obras menores, en muchos casos habilitan importantes transformaciones en el uso y apropiación de los espacios. También fue significativa la información obtenida respecto a los vínculos entre los actores escolares y las denominadas Oficinas de Infraestructura o Arquitectura escolar. En todos los casos estudiados, el equipo directivo es el encargado de la gestión de los espacios y según su capacidad de negociación con las oficinas respectivas se observa la mayor o menor atención a los reclamos o solicitudes. También detectamos ciertas lógicas en las decisiones que se toman a nivel espacial en las escuelas. En el caso de alguna refuncionalización de espacios, como por ejemplo preceptorías u oficinas de gestión y administración, se ocuparon sectores de circulaciones y/o patios, o sea espacios de uso común y colectivo, o la necesidad de albergar un curso más ha motivado la subdivisión de algunos espacios. En general en estas decisiones se observa una escasa o nula mirada integral del edificio escolar, que considere la totalidad de los espacios disponibles, como los abiertos, semicubiertos y cerrados como ámbitos posibles para albergar las diversas y cambiantes necesidades que implica el trabajo escolar.

No obstante, más allá del abordaje en profundidad de cada escuela, creemos que este estudio aporta a futuras y actuales políticas de espaciali-

dad escolar. En este sentido en la convocatoria del mismo se mencionaba la necesidad de contar con información relevante para un censo de infraestructura educativa (construcción de indicadores para mirar los espacios escolares) previsto a nivel nacional para el 2022, que finalmente no se realizó.

Reflexiones y aportes finales

Si bien el campo de estudio referido a las políticas educativas de espacialidad está en conformación, creemos que desde la investigación se han aportado algunos conocimientos para la producción de la categoría política educativa de espacialidad o política de espacialidad escolar (según el alcance) y su utilización en lugar de infraestructura educativa o escolar, entendiendo que la primera posibilita alojar y dar cuenta de un conjunto de procesos y dimensiones vinculadas a lo simbólico y no sólo a la materialidad del edificio.

Otro aporte es el reconocimiento de una multiplicidad de espacialidades, que conviven, se superponen y entran en disputa en las políticas educativas de espacialidad. En muchos casos son regímenes de espacialidad que fueron hegemónicos o fuertes en otro contexto histórico y pedagógico, no obstante, los visualizamos presentes en nuevas configuraciones espaciales y en otros contextos educativos.

Los aportes de la perspectiva de la geografía crítica nos posibilitó reconocer en las políticas educativas de espacialidad el espacio, como producto y productor de interrelaciones, desde lo inmenso global hasta lo ínfimo de la intimidad. Estas interrelaciones coexisten, se entrecruzan, entran en coalición produciendo múltiples y variadas trayectorias en permanente cambio y redefinición; lo que implica en este tipo de política considerar la diversidad, coexistencia de trayectorias y planos de análisis en el estudio de espacio escolar, atendiendo tanto a los procesos macro como los micro en las instituciones escolares.

Por último, la construcción interdisciplinaria para el estudio de este tipo de políticas educativas, es sin duda un desafío que necesita del encuentro y reflexión de pedagogos, arquitectos, diseñadores y decisores de políticas educativas, como también de los actores escolares, equipos directivos, profesorado, estudiantes que habitan cotidianamente estas espacialidades.

Referencias bibliográficas

Castro, A. (2015). Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba [Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2536>

Castro, A. (2022). Escuela secundaria y pandemia: testimoniar sobre los procesos de escolarización y habilitar la mirada a la novedad. *Revista Del IICE*, (51). pp 113-130. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10677/10279>

Cattaneo, D. (2015) La Arquitectura Escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930 Tesis doctoral, Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, Universidad nacional de Rosario. Repositorio Digital <http://hdl.handle.net/2133/5380>

Dussel, I. (2019) Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos en Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza / Pablo Pineau... [et al.]; coordinación general de Nicolás Arata; Pablo Pineau. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Escolano Benito, A. (2000) *Tiempos y Espacios para la escuela*. Madrid, Ensayos históricos. Biblioteca Nueva.

Faraci, M. y Castro, A. Ciclo “Habitar mejores escuelas. Hacia el Censo Federal de Infraestructura Educativa 2021-2022”, organizado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Título de la conferencia “Espacialidad y Escuela Secundaria: arquitectura, pedagogía y políticas educativas”, 22 de julio de 2021. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RXQG-7MajG3o&t=4s>

Grementieri, F. y Shmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio*. Argentina 1600 – 1975. Buenos Aires, Argentina: Pamplatina.

Lefebvre, H. (1974/1991) *The production of space*. Cambridge, Blackwell.

Levy Bencostta, M. (2018). Historia de la educación y cultura material escolar: debates acerca de la arquitectura escolar en Brasil [Ponencia]. Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela, DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) del CINVESTAV, D.F., México. (mimeo).

Massey, D. (2005) La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones, en Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias, Leonor Arfuch (comp) Buenos Aires, Paidós.

Ortega Valcárcel, J. (2000) Los Horizontes de la Geografía. Barcelona, Ariel.

Oslender, U. (1999) Espacializando resistencia: perspectivas de ‘espacio’ y ‘lugar’ en las investigaciones de movimientos sociales. En Cuadernos de geografía, VIII (1), 1999, pp.1-35, © 1999, Departamento de Geografía-Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, Colombia. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/osle/pres.htm>

Rockwell, E. ([2011] 2018). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación y subversión? En E. Rockwell: Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial. Compilado por Arata, Escalante, Padawer (pp. 239-263). CLACSO.

Serra, M. S. (2019). Pedagogía + arquitectura. Reflexiones acerca del cruce de disciplinas. Anuario de Historia de la Educación, 20(1), 107-123.

Soja, Edward W. (1989). Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory, Londres/Nueva York, Verso.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles: En: Revista Propuesta Educativa N° 29. FLACSO. Buenos Aires.

Tuan, Y. F. (1977) Espacio y Lugar. La perspectiva de la experiencia. <http://es.scribd.com/doc/60894082/Espacio-y-Lugar-Yi-Fu-Tuan>.



7. Resistências, rupturas e alternativas às políticas hegemônicas



I - Impactos e implicancias de los lineamientos de políticas educativas del gobierno de “nueva derecha” en docentes, la enseñanza y la autonomía.

Mag. Victoria Díaz Reyes (UDELAR)
Dr. Felipe Stevenazzi Alén (UDELAR)

La presente ponencia constituye un producto colectivo, elaborado por parte de los miembros de uno de los grupos de trabajo integrantes del Programa de Políticas Educativas del NEPI- AUGM, denominado Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETra-FEEP)”¹¹¹, que tiene por objetivo indagar, analizar y producir conocimiento sobre alteraciones a la forma escolar a través de experimentaciones pedagógicas desarrolladas por distintos colectivos docentes desde las políticas cotidianas y configuración de sentidos entre docentes, niños, niñas, familias y

111 Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Inscripto en el Observatorio del Derecho a la Educación (ODEd) de la institución mencionada.

comunidad en centros educativos de Uruguay. En ello, se tiene como foco primordial la coproducción de conocimientos entre escuela y universidad. El mismo se encuentra conformado por estudiantes (grado y posgrado), egresados y docentes del Instituto de Educación de FHCE, maestras/os, profesoras/es de distintas instituciones públicas uruguayas y extranjeras.

En esta ponencia nos proponemos abordar los impactos e implicancias que contraen los lineamientos de políticas educativas implementadas actualmente en Uruguay, a partir de la asunción del gobierno de “nueva derecha” en marzo de 2020, con respecto a docentes, la enseñanza y la autonomía.

Gobierno de coalición y sus impactos

A partir de la instalación, desde el primero de marzo de 2020, de un gobierno de coalición multicolor, constituido por una pluralidad de partidos políticos (Partido Nacional, Partido Colorado, Cabildo Abierto, Partido Independiente), la educación constituyó uno de los principales ámbitos de la política pública en los que se focalizó a fin de introducir transformaciones que parten de un “proyecto educativo conservador” (Martinis, 2022) y de un fuerte discurso instaurado con respecto a la “crisis de la educación” y la necesidad de refundar las instituciones públicas uruguayas. Desde ese marco, se gestan orientaciones sustentadas a través de la Ley de Urgente Consideración N.º 19.889 (LUC) y una serie de documentos oficiales tales como el Plan de desarrollo educativo de la ANEP¹¹², del año 2020 y el Plan Nacional de Política Educativa 2020-2025 del MEC¹¹³ correspondiente a 2021.

Durante este período temporal, se advierten serias implicancias a raíz de los lineamientos marcados que producen grandes afectaciones con respecto a la educación pública y el trabajo docente. A modo de ejemplo, el artículo 157 de la LUC, anuló los consejos que se encontraban vigentes dentro de distintos subsistemas educativos y sustituyó estos por direcciones generales unipersonales, cercenando de esta manera la participación de los docentes como orden, en la definición de las políticas educativas. Esto derivó en un cambio sustantivo en relación con la gobernanza del sistema edu-

112 Administración Nacional de Educación Pública.

113 Ministerio de Educación y Cultura.

cativo, dado que se coloca este bajo una idea neogerencialista que desdibuja el diálogo colectivo para colocar en el centro una gestión absolutamente ejecutiva y rápida en la toma de decisiones. Lo que justamente quedó expuesto en la pandemia, como la toma rápida de decisiones, con poca o nula discusión, lo que llevaba a definiciones contradictorias y con poco vínculo con las realidades de los centros, lo que contrasta con la perspectiva de que la eficacia esté en la rapidez y la intervención de menos actores en las cadenas de acción y respuesta (Grindle, 2009). Como si se tratara de componer una “máquina cooptadora deficiente” (Van Treek y Arévalo, 2015), que reprime de forma sutil, cercenando la autonomía, el poder colectivo, así como el conflicto y el disenso, desde un tecnicismo aferrado a una lógica de control y rendición de cuentas como plantean Conde, Falkin y Rodríguez (2021).

Implicancias para docentes y la enseñanza

Desde la coyuntura antes descrita, nos preocupa y ocupa, la concepción que los documentos plantean respecto a educadores, educadoras, puesto que estos pasan a ser seres desubjetivados, funcionales, aplicadores de orientaciones que se delimitan, ejecutores de “situaciones y actividades en el aula y fuera de ella que hagan más eficaz el aprendizaje” (ANEP, 2022, p. 4). Al mismo tiempo, los discursos que emergen desde diversas autoridades educativas, dan cuenta de cómo “(...) los docentes son progresivamente desplazados del ámbito de la *política del sistema* y con ellos, la dimensión pedagógica de las políticas educativas” (Stevenazzi, 2020, p. 26), puesto que otros técnicos se erigen como expertos de la educación, y los docentes quedan relegados al espacio de aplicadores de políticas. Como ejemplificación, se puede detectar esto, en las palabras del Ministro de Educación y Cultura, Da Silveira cuando plantea “ya sabemos que FENAPES¹¹⁴ no es parte de la solución, es parte del problema” o el presidente del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, Silva (2023) al expresar:

“(...) estamos tendiendo puentes para tratar de encontrar una solución desde nuestro lugar, manteniendo lo que son nuestras competencias, responsabilidades de gobier-

no, pero a nadie le sirve que la cosa se radicalice, porque además ahí (...) hay otros intereses, estamos en un proceso de transformación educativa en donde algunos actores aprovechan determinadas circunstancias para encender y generar un conflicto. (...) La dirección tiene que mantener la institucionalidad y tiene que además ejercer la autoridad que no es el autoritarismo, es la autoridad para poder mantener el funcionamiento y eso quiero decir que el término insubordinación no fue un exceso” (Silva, 2023).

Desde su mirada, se detecta primero, atendiendo a los planteos de Stevenazzi (2020), como los docentes son responsabilizados como parte de los problemas, pero no parte de los actores que pueden elaborar alternativas u alteraciones a lo que se proponen con lo escolar, en un sistema que funciona en “modo a prueba de fallos” (Stevenazzi, 2020), pero justamente siguiendo la analogía de la informática que recupera el planteo de Terigi en relación al “saber pedagógico por defecto”, el sistema logra adaptarse y persistir en ese modo a prueba de fallos.

Desde nuestro trabajo de investigación, sostenemos que son los docentes quienes, a través de la toma de decisiones de índole político/pedagógico, pueden efectivamente lograr las transformaciones que la educación requiere. Por ello, resulta sustantivo reconocer la politicidad inherente al trabajo docente.

En segundo lugar, en vínculo con lo explicitado, surge “un tema recurrente en mucha palabrería política acerca de reinventar las escuelas es que los maestros existentes son un lastre a la reforma, deficientes si no estúpidos” (Tyack y Cuban, 2001, p. 259) y que por ello, es necesario inventar un sistema “a prueba de maestros” (Tyack y Cuban, 2001, p. 263), cuando dentro de una democracia y sobre todo dentro de una reforma educativa, es significativamente relevante llevar adelante un diálogo público en el cual participen necesariamente maestras/os, profesores/as, comunidad, familias, niñas/os, adolescentes y jóvenes.

Acerca de la enseñanza y la autonomía

De acuerdo a lo planteado, dentro del documento “Orientaciones para el abordaje Autonomía Curricular” publicado por ANEP, en el año

2023, es imprescindible, en el marco de la transformación educativa/curricular “dotar a las instituciones educativas de autonomía (...), ya que incide de forma directa en los aprendizajes del estudiantado” (ANEP, 2023, p. 7), para ello se indica que “(...) el principal desafío que enfrentan las instituciones con respecto a la autonomía (...) es cómo traducir las apreciaciones teóricas en la toma de decisiones y su implementación en la práctica” (ANEP, 2023, p. 7), debido a esto “(...) declarar y habilitar a los centros educativos a desarrollar autonomía no sirve de mucho si no se explicitan de alguna manera las condiciones, los modos y los procesos que se ponen en juego para llevarla a cabo. Por ello, resulta indispensable proveer a los centros educativos de orientaciones para su puesta en acción, de modo que cada actor educativo tenga claro cuáles son sus competencias, derechos, obligaciones y márgenes de acción para que no se desvirtúe la tarea educativa” (ANEP, 2023, p. 7).

La autonomía aparece desde estos planteamientos, arraigada a aquello que propone Antelo (2014), a un docente incompetente y dependiente, por ello, la sospecha continua, el control sobre los saberes y acciones que se efectúan, cuando como educadora, educador “tenés autonomía, sabés hacer algo, tenés maneras de defenderte, de mostrar tu trabajo” (Antelo, 2014, p. 195). En sintonía, se plantea un corrimiento de la enseñanza, pasando a encontrarse en un primer plano el aprendizaje, cuando “centrar la escuela en los aprendizajes no quiere decir correr al docente de su rol, sino, por el contrario, construir un nuevo rol” (Stevenazzi, 2020, p. 147). Esto significa, no renegar de la enseñanza, sino plantearla con mayor intensidad a fin de intervenir en la enseñanza, procurando incidir en los aprendizajes.

Al mismo tiempo, con lo anterior, se enlaza una despolitización y “(...) perspectivas que prescinden de esa lógica inherentemente conflictiva que se define desde lo político” (Martinis, 2021, p. 196), lo que no permite concebir primeramente a docentes como sujetos políticos, que pueden inventar otras formas de hacer dentro del ámbito escolar, experimentaciones pedagógicas que impliquen “(...) la puesta en marcha de una vía alternativa posible que no pueda ser extendida, incluso generalizada (...) como solución general a los problemas” (Dardot y Laval, 2016, p. 254) que se vienen dando en lo cotidiano. Y sobre todo, desde un “auto-gobierno (...) una actividad consciente, organizada en torno al objetivo de la autonomía” (Dardot y Laval, 2016, pp. 254- 257).

En definitiva, concebir a la autonomía desde este lugar, encierra y oculta, a docentes concebidos bajo el postulado capitalista del “homo oeconomicus” (Castoriadis, 1999), es decir, un homo cuya conducta se asemeja a la de “una computadora maximizando/minimizando a cada instante los resultados de sus acciones” (Castoriadis, 1999, p. 77). Un sujeto heterónomo, que se encuentra bajo una pérdida de sentido, condenado a “la repetición de formas vacías, del conformismo, de la apatía, (...) bajo el creciente dominio del imaginario capitalista de expansión ilimitada de un control racional (...) y de la tecnociencia autónoma en su curso que forma parte evidentemente de la dominación de este imaginario capitalista” (Castoriadis, 1999, p. 109). Se trata, en tanto, de un individuo “(...) fuera del contexto histórico y social” (Castoriadis, 1999, p. 163) al que sé “(...) pretende otorgarle —o reconocerle— la autonomía más amplia posible, sin tratar un segundo la cuestión del contenido de esta autonomía y de su uso (...)” (Castoriadis, 1999, p. 163), cuando en contraposición “(...) lo que convierte a este individuo en autónomo no tiene, por supuesto, ninguna característica individual, salvo en relación con su anclaje material: se trata de lo social lisa y llanamente, y esto ocurre en la sociedad contemporánea casi en la misma medida” (Castoriadis, 1999, p. 163) y lo que se requiere a nivel educativo es de “un sujeto capaz de cuestionar las significaciones imaginarias de la sociedad en la que vive e incluso, sus instituciones. (...)” (Castoriadis, 1999, p. 254), que desate “la subjetividad reflexiva, correlativa al nacimiento del proyecto de autonomía y de una actividad política autónoma, reflexiva y democrática” (Castoriadis, 1999, p. 254).

Por otro lado, es preciso, detenerse sobre la visión del propio Silva (2023), con respecto a la autonomía:

“Los funcionarios públicos estamos subordinados y sometidos a jerarquía (...). El límite de una comunidad educativa, es el mismo límite que tienes tú en tu actividad periodística, el del Estado de derecho, el de las normas, ese es el límite, hasta aquí es una autonomía, porque si no se transforma en otra cosa. Hay un estado de derecho que establece normas de comportamiento que regulan nuestras conductas, que establece responsabilidades y que dice que se puede hacer, que no se puede hacer (...)”. (Silva, 2023).

La postura de Silva, denota una concepción de la autonomía como el espacio en el cual los sujetos se mueven de acuerdo a los constreñimientos que colocan las normas, sin concebirlos como actores políticos que disputan posiciones y sentidos desde el trabajo pedagógico que desarrollan. Se asume una perspectiva política que niega la politicidad de los actores, en este caso los docentes, a la vez que procura “atacar las formas organizadas de los asalariados (los sindicatos, etc.) mediante la individualización de la relación con el trabajo y la precarización del estatus del empleo, e implantar lógicas de mercado, es decir, de competencia, en el corazón de las organizaciones productivas” (Dardot y Laval, 2016, p. 258).

Romper con estos postulados, resulta primordial, por ello es importante, “desencadenarse” de las lógicas neoliberales y capitalistas impuestas, desde

“un despertar social y político, un renacimiento, un nuevo resurgir del proyecto de autonomía individual y colectiva, es decir, de la voluntad de libertad. Esto exigiría un despertar de la imaginación y del imaginario creador (...) tal despertar es por definición imprevisible. Es sinónimo de un despertar social y político; que tiene que producirse inevitablemente juntos” (Castoriadis, 1999, p. 109).

A modo de pausa

Nos ocupa interrogarnos y seguir trabajando sobre aspectos que consideramos centrales abordar desde las investigaciones en relación con la autonomía, consideramos que allí tenemos un nudo problemático sobre el que seguir produciendo conocimiento. Las políticas educativas, planteadas por gobiernos de diferentes identidades ideológicas, han establecido diferentes relaciones con la autonomía. En ese sentido, el actual gobierno de “nueva derecha”, basándonos en los trabajos de investigación que hemos venido efectuando, ha planteado en los discursos y documentos la autonomía de los centros, en contraste las y los docentes narran prácticas de control y obediencia estricta a la normativa, además de recordar para todo el colectivo docente una serie de normativas tendientes a limitar la expre-

sión de los docentes, muchas de ellas relacionadas a la última dictadura cívico militar.

Esa autonomía planteada desde las autoridades y desde los documentos, podría concebirse como autonomía restringida a lo formal, pero que también plantea un vínculo perverso, por esa contradicción no siempre evidente entre lo que se dice y promociona y las prácticas que efectivamente ocurren.

Existe suficiente evidencia empírica que da cuenta de las dificultades para su concreción y modificación del trabajo efectivo en aula que realizan los docentes, cuando esas reformas educativas se realizan sin tomar a los docentes como interlocutores. A esto hay que sumarle las posibilidades que tienen los docentes de hibridación de esas políticas, por lo cual construir un proceso de “transformación educativa” a espaldas de las principales actrices y actores, al menos podemos decir que es un proceso autocondenado.

En el marco de este proceso de cambio educativo autocondenado por sus propios impulsores, nos ocupa analizar qué posiciones docentes asumen las y los docentes como actores políticos menospreciados, qué prácticas, qué sentidos logran instalarse, qué procesos de resistencia creativa son capaces de construir y sostener, más allá de esa transformación autocondenada.

También nos ocupa analizar las posiciones docentes y sus prácticas en relación con la autonomía, en la medida que es una dimensión imprescindible y con la cual es necesario aprender diferentes formas de vínculo político, como proceso inseparable en el desarrollo de prácticas pedagógicas que se proponga alterar lo escolar, en la necesaria búsqueda de producción del derecho a la educación.

Referencias bibliográficas

Antelo, E. (2014). *Padres Nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. Argentina: Homo Sapiens.

Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Dardot, P. y Laval, Ch. (2016). De la autonomía a lo común. *Diferencia (s)*. *Revista de teoría social contemporánea*, 2, 248-261.

De Certau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Grindle, M. (2009). La brecha de la implementación. En: Mariñez, Freddy y Vidal, Cantú. (Coords). *Política pública y democracia en América Latina. Del análisis a la implementación, de Miguel Ángel Porrúa*. México.

Martinis, P. (Coord.). (2022). *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador*. Montevideo: Sujetos.

Martinis, P. (Coord.). (2021). *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

Stevenazzi, F. (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano*. Montevideo: Biblioteca Plural- Udelar.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En: Frigerio, G. y Diker, G.. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de la Cultura Económica.

Sitios web

ANEP. (2023). *Orientaciones para el abordaje Autonomía Curricular*. Montevideo.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2021). *Plan nacional de desarrollo educativo 2020- 2024*. <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2022). *¿Qué hace a un currículo de calidad?* <https://drive.google.com/file/d/1mxv-Q1rRCpURZlmT9HK5bGgmJie19qnQ0/view?usp=sharing>

Conde, S; Rodríguez, G. y Falkin, C. (2021). *Una mirada crítica al Plan de desarrollo educativo 2020- 2024 de ANEP*. http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-12/fenapes-fhce-digital_0.pdf

Da Silveira, P. (2021). *Da Silveira: “Ya sabemos que Fenapes no es parte de la solución, es parte del problema”*. El País. <https://www.elpais.com.uy/informacion/politica/da-silveira-ya-sabemos-que-fenapes-no-es-parte-de-la-solucion-es-parte-del-problema>

Ley de Urgente Consideración (LUC). N.º 19. 889. (2020). <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2021). *Plan Nacional de Política Educativa 2020- 2025*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/noticias/plan-nacional-politica-educativa-2020-2025>

Silva, R. (2023). [En perspectiva] (23 de abril de 2023). *En el conflicto en el IAVA “hay otros intereses”*. [Video].

Youtube. <https://youtu.be/rMS3pA5lHnY>

Van Treek, E y Arévalo, P. (2015). *Aproximación al concepto de cooptación política: la máquina prescicrática y sus formas*. <https://journals.openedition.org/polis/10834>



8. As políticas referidas ao corpo na educação



I - La educación del cuerpo a través del discurso de las habilidades emocionales en las políticas educativas actuales en Uruguay

Dra. Paola Dogliotti (UDELAR)
Lic. Ay. Natalia Estela (UDELAR)
Mag. As. Silvina Pérez (UDELAR)
Mag. Fabiana Piñón (UDELAR)
Prof. Rafael Rodríguez (ANEP)

Introducción

Este trabajo se propone identificar y analizar los discursos en torno a las habilidades socioemocionales en las políticas educativas actuales en Uruguay, poniendo especial foco en los procesos de educación del cuerpo que se desarrollan en este marco.

Es preciso señalar que existe una gran heterogeneidad de miradas sobre este tema y si bien se encuentra una vasta producción académica de estudios sobre las emociones, no todos significan un aporte como antecedentes a la comprensión y definición del tema desde un enfoque crítico. En este sentido, se diferencian los estudios que abordan la temática de la edu-

cación emocional dentro del ámbito de la psicología o las neurociencias, de los estudios que lo hacen desde el campo de la filosofía, o desde los estudios críticos del campo de la sociología, de la educación y de la educación del cuerpo, desde donde será abordado este trabajo.

Partimos de afirmar que en las últimas décadas ha habido a nivel mundial una proliferación de discursos que ubican a las emociones en un lugar de centralidad. Diversos organismos han realizado fuertes recomendaciones en la línea de trabajar las competencias socioemocionales en las aulas. En Uruguay, a partir de esta tendencia internacional, se han seguido a nivel doméstico las recomendaciones de los organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020). Algunos de los supuestos que encontramos en el marco de estas recomendaciones hacia América Latina y el Caribe, giran en torno a la idea de que es posible medir “de manera válida y confiable” las habilidades sociales y emocionales. A su vez, estas políticas apuntan a la necesidad de realizar un marco comparativo internacional en base a este conjunto de mediciones. A partir de una serie de diagnósticos sobre el mundo contemporáneo (entre los que se destaca que el nivel educativo ya no garantiza el empleo), se presenta como necesario el fortalecimiento de una serie de habilidades no cognitivas en pro de forjar los sujetos del porvenir. El foco está puesto en características individuales que impulsan el bienestar individual y el progreso socioeconómico, y permiten el logro de objetivos, el trabajo con otros y el control de las emociones (OCDE, 2016). A ello lo acompaña una serie de orientaciones al trabajo docente para el logro de intervenciones efectivas para desarrollar habilidades socioemocionales en las escuelas (BID, 2020).

A nivel local, las principales usinas de elaboración de políticas educativas, entre las que destacamos el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2018; 2019; 2020) muestra dentro de sus principales aspectos a evaluar, las habilidades socioemocionales, junto la lengua, matemáticas y el clima escolar. En Uruguay en los últimos años, y principalmente en el tercer período de gobierno del Frente Amplio (2015-2019), ha habido una proliferación de discursos y propuestas en torno a la educación emocional en diversas instituciones educativas, un tanto dispersas y frag-

mentarias. Sin embargo, a partir del nuevo gobierno, que asume el primero de marzo de 2020 con una coalición en la que convergen partidos políticos desde el centro del espectro político hasta la extrema derecha (Martinis, 2022), emerge explícitamente en los documentos de política educativa el discurso de la educación emocional. A modo de ejemplo, a partir del 2021 se implementan los Centros María Espínola (CME) en poblaciones “desfavorecidas” con una propuesta de extensión del tiempo pedagógico que “procura cambiar la matriz de la organización de la educación media básica” y en las bases de su propuesta se señala como uno de los aspectos centrales “el acompañamiento socio-emocional-educativo” (ANEP, 2020b, p. 7). Se define la concepción de calidad incluyendo no sólo aspectos académicos, sino psicosociales y ciudadanos, definición que el documento de la propuesta extrae del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL en ANEP, 2020b, p. 7). Afirmamos que la discursividad que pone en el centro al individuo y a las emociones, trasciende las lógicas de los gobiernos de izquierda y derecha y configura una visión que pretende hegemonizar el campo educativo en vínculo con el auge del neoliberalismo y su impacto en la educación.

En síntesis, este artículo analiza la centralidad que ha adquirido el discurso de las habilidades socioemocionales y sus efectos en la educación del cuerpo en las principales políticas educativas actuales, en un contexto de globalización con intercambios de las principales usinas de agentes, ideas y propuestas internacionales que articulan el nivel político y académico a través de una red de gobernanza transnacional que pone foco en las neurociencias y la psicología como un discurso que intenta totalizar el campo de la educación, el currículum y la enseñanza.

Un posible análisis de la centralidad otorgada al individuo y al cuerpo como organismo

Las propuestas de educación emocional tienen dentro de sus pilares el conocimiento de uno mismo, el aprovechamiento productivo de las emociones y el desarrollo de habilidades como autoconciencia, autorregulación, autoeficacia y autoestima (Abramowski, 2018). De este modo, estas perspectivas no se sostienen sino en una noción de sujeto como individuo.

Desde un enfoque funcionalista, el discurso de las habilidades socioemocionales conceptualiza a la sociedad como un conjunto de individuos que deben ser capaces de controlar individualmente sus impulsos y adaptar sus conductas para la convivencia en sociedad. Desde esta conceptualización, el documento internacional de la OCDE sostiene: “Las habilidades cognitivas son importantes, pero las habilidades emocionales y sociales, como la perseverancia, el autocontrol y la resiliencia son de igual importancia. Es preciso fomentar todas estas habilidades para que los individuos y las sociedades prosperen” (OCDE, 2016. p. 14). El foco se encuentra en el bienestar individual y en el control y regulación de los impulsos, lo que hace a un individuo adaptable a las nuevas exigencias del mundo moderno. Las emociones constituyen aspectos centrales en estas propuestas, pero no para ser exploradas o interrogadas sino para ser controladas, medidas y cuantificadas. El objetivo de someterlas al control es que los individuos se adapten a las exigencias del sistema educativo y al mundo laboral, lo que se expresa en resultados o logros positivos (Abramowski, 2018).

Como explica el documento de la OCDE (2016), los desafíos actuales ante los que es necesario fortalecer al individuo son, entre otros, el empleo, el riesgo medioambiental, el bullying, la escasa participación cívica y social o la obesidad. Se presenta el concepto de vida ligado a la biopolítica (Foucault, 2009) al mostrar a la obesidad como contracara de la vida activa, la articulación de aspectos corporales como obesidad con aspectos de orden ambiental, laboral y disfuncionalidades sociales como el bullying. Se articulan estos significantes para dar cuenta de un entramado de esferas que bajo la educación emocional permitirían combatir los “males” cotidianos mostrando la virtud de la educación emocional desde una psicología que se autodenomina como “positiva”.

Paralelamente, prima la idea de productividad, se refiere a una noción de individuo “empresario de sí mismo” (Rodríguez Giménez, 2021), entendido como una interioridad plena, capaz de autorregularse y satisfacer su propio placer, pero sobre todo, ligado a la economía política que coloca al cuerpo como propiedad (Seré en Rodríguez Giménez, 2021). La noción de cuerpo como propiedad, desde una visión biologicista, prioriza su cuidado, su protección, en definitiva, el mantenerlo sano. Se configura en este entramado discursivo lo que De Marinis (1999) denomina “homo-

prudens” que ubica la responsabilidad del individuo en la “autogestión” de su salud. Esto también lo expresa la Fundación Botín¹¹⁵, que tiene entre sus cometidos generar y difundir informes sobre el estado de la educación emocional y social en diversos lugares del mundo: “apuesta por una educación que promueva el crecimiento saludable de niños y jóvenes potenciando su talento y creatividad para ayudarles a ser autónomos, competentes, solidarios y felices. Una educación que genere desarrollo y contribuya al progreso de la sociedad” (Fundación Botín, 2013, p. 6).

Desde una lógica similar, la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar¹¹⁶ explicita como parte de su “misión”: “contribuir a hacer posible que las competencias emocionales formen parte de la práctica educativa en todo el mundo. Como ejemplo proponemos que la regulación de la ira para la prevención de la violencia figure entre las competencias básicas de la educación formal”¹¹⁷.

Este entramado de organismos y organizaciones con carácter internacional forman parte de una red de gobernanza transnacional que sostiene experiencias en diversos países de la región y del mundo. Esta se articula a nivel doméstico, con una serie de propuestas de educación emocional implementadas en forma fragmentaria desde el año 2017 en algunas escuelas públicas (nivel primario) del país. Así lo expone la delegada por el Espacio Proyecto Educación Emocional, magíster Carmen Albana Sanz¹¹⁸, en el marco de la presentación del Anteproyecto de Ley de Educación

115 “Educación Responsable es un programa pionero en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, Social y de la Creatividad en centros educativos. Fue desarrollado por la Fundación Botín, en conjunto con la Universidad de Cantabria (España), Universidad de Yale (EE.UU.) y expertos internacionales. Desde su creación en el año 2006, funciona en más de 280 centros educativos en España, Uruguay y Chile, y ha alcanzado a más de 10.000 docentes y 70.000 niños y adolescentes” (Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/socio-emocional/experiencias/educacion-responsable.html>).

116 La RIEEB es una asociación sin fines de lucro que apoya y alienta el desarrollo de la educación emocional con delegados en Uruguay (Recuperado de <https://rieeb.com/>).

117 Recuperado de <https://rieeb.com/>.

118 Carmen Albana Sanz es maestra uruguaya, residente en España y nominada para los Premios Educa Abanca “también llamados los Goya de la Educación” (Página web de la Iglesia Católica de Montevideo, 21 de agosto de 2021. Educación emocional en Uruguay. Diálogo con Carmen Albana Sanz. Recuperado de <https://icm.org.uy/educacion-emocional-en-uruguay/>).

Emocional para Uruguay en la Cámara de Representantes en octubre de 2021. Afirma que:

...han pasado por nuestras manos más de once mil niños uruguayos. (...) En el año 2019 trabajamos con cuarenta centros educativos y realizamos dos conferencias públicas en Uruguay en las que el nivel de maestros, profesores y educadores que asistieron fue muy voluminoso (Cámara de Representantes. 2021, p. 4).

Respecto a las redes que sostienen esta experiencia, se articula con una universidad del sector privado: “Desde el año 2017 comenzamos a trabajar con algunos directores de escuela dentro de un posgrado para *directores de excelencia*, que se llevaba a cabo en la *Universidad de Montevideo*” (el resaltado es nuestro) (Cámara de Representantes. 2021, p. 4).

Observamos cierta mirada con centro en la eficiencia y excelencia como formas de asegurar el éxito educativo. Además, se articula con organizaciones españolas que nuevamente proponen una lógica aplicacionista:

Nosotros tenemos un registro y una evidencia de datos del año 2019 que dice que setecientos cincuenta y seis docentes uruguayos han participado de las formaciones totalmente altruistas de nuestra parte -hemos formado un equipo en *Barcelona* para Uruguay-, y también nos dice cómo ellos han *aplicado* los programas de educación emocional (el resaltado es nuestro) (Cámara de Representantes. 2021, p. 6).

Con respecto al contenido de este anteproyecto, Carmen Albana Sanz sostiene:

Después de aplicar tres años la educación socioemocional no solo han disminuido los niveles de deserción escolar, sino también todos los comportamientos disruptivos. (...) ¿A qué me refiero con comportamientos disruptivos? A todos aquellos comportamientos de riesgo social como la violencia, la falta de respeto, el coqueteo con sustancias nocivas, la agresividad, el *bullying*, el *ciberbullying*, los embarazos precoces, las ansiedades, las depresiones y hasta el

suicidio. Todo esto, que en la base tiene una mala gestión emocional, de alguna manera puede ser prevenido por la educación socioemocional o la educación emocional (Cámara de Representantes. 2021, p. 4).

Se presenta un discurso de la educación emocional centrado en la gestión y en una lógica de entender lo social centrado en el “riesgo” y como disfuncional. Mediante determinadas técnicas que el docente aplica en el aula se evitarían una serie de comportamientos “disruptivos” de diversa índole que se enumeran de modo articulado. La educación emocional se erige como un discurso total que con un gran efecto de seducción pretende suturar el campo conflictivo de lo social. Por otra parte, en la iniciativa convergen representantes de diferentes partidos políticos y la delegada aclara que estas propuestas ya estaban presentes en la administración del gobierno anterior:

Desde Primaria, en la anterior Administración, Irupé Buzzetti¹¹⁹ fue la que nos dio la posibilidad de avanzar con las escuelas, y ella ya lo sabe. A Adriana Aristimuño¹²⁰ la conocí porque fue mi profesora en la Universidad Católica, pero no he tenido contacto con ella. Sí he tenido contacto con Robert Silva¹²¹, presidente del CODICEN, él lo sabe, y da Silveira¹²² también (Cámara de Representantes. 2021, p. 9).

Entendemos que la articulación del discurso de la educación emocional en el sistema educativo presenta ciertos elementos de indistinción en representantes de partidos políticos de izquierda, centro y derecha. Ello se debe en parte a la centralidad que adquiere la idea de “lo positivo” como fundamento de la educación emocional, que rehúsa a la crítica. Lo anali-

119 Presidenta del Consejo de Educación Inicial y Primaria en la administración (2015-2019) en el período de gobierno del Frente Amplio.

120 Actual Directora Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN (período 2020-2024). Ha sido consultora de organismos internacionales como Banco Mundial, BID y UNICEF.

121 Actual Presidente del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (período 2020-2024).

122 Actual Ministro de Educación y Cultura (período 2020-2024).

zado puede vincularse al diagnóstico que realiza Mouffe (2011) sobre el actual clima pospolítico, en el que se niega lo político en tanto no se reconoce la dimensión antagónica constitutiva de lo político y la dimensión conflictual de la vida social en aras del consenso.

Por otro lado, entendemos necesario mostrar una aparente ambivalencia al encontrar categorías como las de comunidad y participación pero que, sin embargo, continúa ubicando al individuo como el responsable en última instancia. De este modo se señala:

El objetivo primordial es la difusión y el trabajo coordinado para que, poco a poco, la Educación Emocional y Social se integre en la labor educativa cotidiana, (...) siendo asumida y compartida por toda la comunidad educativa (...), para promover el desarrollo académico y el bienestar de los individuos, tanto en su faceta personal como en su participación y aportación activa, solidaria y responsable a la sociedad (Fundación Botín, 2008, p. 14).

Sin embargo, cabe preguntarse por la noción de participación que se presenta en estas afirmaciones y por el interés individual que da origen a la asociación (Seré, 2017). Esta doctrina funciona como base para el pensamiento liberal que establece una ruptura con el ámbito de lo político. Aunque no prescinde de lo político, lo que sucede es que “nega o político enquanto afirma a individualidade como eixo estruturante de sua configuração” (Seré, 2017, p. 108).

En la publicación elaborada por Gurises Unidos¹²³ en alianza con ReachingU en el marco del proyecto educativo “Siento luego aprendo (2016 - 2017)” para Uruguay, se focaliza en el trabajo de la educación emocional para poblaciones en situación de pobreza.

ReachingU realiza acciones de trabajo directo para cambiar las condiciones en la que viven los más vulnerables. Es una organización sin fines de lucro que moviliza recursos

123 “Gurises Unidos (1989) es una organización de la sociedad civil comprometida en la defensa de los Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes. Surge a partir de la preocupación sobre la situación de las generaciones más jóvenes en Uruguay” (Gurises Unidos y ReachingU, 2018, p. 11)

de empresas y donantes para financiar proyectos dirigidos a poblaciones vulnerables. La misión de ReachingU es promover iniciativas que den oportunidades de educación para que cada uruguayo en situación de pobreza desarrolle plenamente su potencial (Gurises Unidos y ReachingU, 2018, p. 11).

Se observa cierta construcción de sentidos en torno a las poblaciones en situación de vulnerabilidad, a partir de la que, modificar tal situación también dependería del desarrollo de potencialidades individuales. Las habilidades sociales y emocionales (que se desarrollan individualmente) serían un factor relevante en la correlación con resultados educativos y trayectorias de vida. Esta articulación discursiva entre educación emocional y pobreza que se funda en el mito: “los sujetos que viven en situaciones de pobreza requieren de diseños curriculares y de prácticas de enseñanza específicos” (Conde et. al, 2020, p. 25), también se muestra en el documento de la OCDE.

Las habilidades son también claves para comprender el desarrollo de las desigualdades sociales y económicas. En los países de la OCDE y las economías asociadas en todo el mundo, las brechas de escolaridad entre los distintos grupos étnicos y de ingresos están más relacionadas con déficits en habilidades que con la capacidad económica de la familia durante los años de escolaridad (Cunha y Heckman, 2007). El aumento de las habilidades cognitivas incrementa la probabilidad de una serie de resultados positivos, como por ejemplo completar la educación terciaria, conseguir empleo y tener un buen sueldo. Si bien estas habilidades predicen éxito en algunos aspectos de la vida, las habilidades sociales y emocionales muestran un poder de predicción mayor para una diversidad más amplia de aspectos sociales (Heckman, Stixrud y Urzua; Kautz et al. en OCDE, 2016, p. 33).

Se presenta cierta desarticulación de los discursos crítico reproductivistas que, si bien tematiza los factores o causas que intervienen en las desigualdades sociales y económicas, ubica el problema en un plano individual, en las habilidades emocionales que posea o pueda obtener mediante

la educación un individuo. Encontramos cierto desplazamiento discursivo en relación con los presentados en la década de los 90 a nivel de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la reforma educativa liderada por Germán Rama: de la capacidad económica de la familia y el nivel educativo de la madre a las habilidades emocionales consideradas individualmente. Este discurso es lo que fundamenta la importancia de incorporar la medición de las habilidades emocionales en las pruebas estandarizadas que, en los estudios de CEPAL (1990 y 1991), sólo cruzaban nivel socioeconómico y nivel educativo de la madre con resultados en matemática y lengua. A partir de esta articulación la nueva *vedette* a incorporar en las mediciones estandarizadas en el país son las habilidades emocionales como “predictoras” del éxito educativo.

Dentro de los documentos oficiales que forman parte de la política educativa nacional, destacamos el documento Aristas, “Marco de habilidades socioemocionales en sexto de primaria” del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) que propone la evaluación de diferentes dimensiones del sistema educativo, entre las que se mencionan el contexto y el entorno escolar, las habilidades socioemocionales de los estudiantes, la convivencia en los centros escolares (INEEd, 2018). Se afirma que “las habilidades socioemocionales presentan un potencial para la compensación o superación de determinadas situaciones adversas, desafíos y obstáculos en el entorno del estudiante, que suelen asociarse con bajos desempeños académicos” (Munist y Suárez Ojeda, 2007 en INEEd, 2018, p. 9). Vuelven a establecerse vinculaciones entre educación emocional y pobreza, citadas como “situaciones adversas” y “obstáculos” en el entorno del estudiante. A partir de mostrar estudios a nivel regional y mundial se fundamenta no sólo la relevancia de la incorporación de las habilidades socioemocionales a la evaluación, sino a su vez, se dispone en la página web del INEEd de un Espacio Socioemocional “para promover la colaboración entre diferentes experiencias de evaluación e intervención en educación socioemocional”. A través de un “Banco de Experiencias” se busca conformar una base de datos de libre acceso donde se presentan diferentes experiencias de evaluación e intervención en educación socioemocional. Este organismo, es un ejemplo clave de la articulación, por un lado, entre el discurso científico (que fundamenta la política educativa) y la política educativa (a través de

acciones concretas de medición y evaluación de las habilidades socioemocionales). Por el otro, ejemplo de difusión de propuestas educativas concretas y de circulación transnacional de ideas, agentes y objetos (materiales y guías didácticas) de diversos organismos internacionales y organizaciones nacionales conformando una red de gobernanza transnacional.

Algunas reflexiones finales

El discurso de la educación emocional se presenta en las políticas educativas uruguayas como parte y efecto de una red internacional de ideas, instituciones, actores y objetos donde se articula el nivel científico y político. Organismos internacionales, redes de académicos, organizaciones de la sociedad civil, fundaciones, entre los más relevantes, configuran una red de gobernanza transnacional que penetra e interactúa con gran fuerza a nivel de las políticas educativas tanto a nivel macro como micro -experiencias educativas en el cotidiano escolar con propuestas de ejercicios, guías didácticas, etc.-. Operan en un registro instrumental y operativo, con gran capacidad de concreción práctica, con soluciones rápidas a través de instrumentos claves como manuales y guías para maestros, cuadernos escolares con ejercicios prácticos, que se convierten en “recetas de fácil aplicación” y gran diseminación en el cotidiano escolar.

Hegemónicamente, ubica en el centro al individuo y al éxito o fracaso educativo en la responsabilidad individual. Lo social y la comunidad es entendida como equilibrio, y la educación emocional cumple un rol clave en su mantenimiento a través de técnicas de autorregulación, autocognocimiento y meditación que permiten adaptar el individuo a la sociedad. Además, se presenta como un discurso biopolítico que ubica en el centro la vida en términos biológicos. Frente a las habilidades cognitivas instrumentales o básicas (matemática, lengua, etc.) adquieren igual importancia la educación de los valores, la adquisición de competencias socioemocionales para el mantenimiento de esa vida biológica, la salud, el empleo. Y en este entramado el cuerpo queda reducido al organismo. Se jerarquiza la relevancia de su medición en pruebas estandarizadas y con indicadores y test a nivel internacional. La articulación entre ciencia y política en este marco es clave. Así se niegan e invisibilizan las estructuras sociales y condiciones ma-

teriales y simbólicas que estructuran el orden social, las relaciones de poder, y la construcción de hegemonía que opera y configura posiciones de sujeto y, en definitiva, a lo social. La educación articula con el discurso de las habilidades socioemocionales y se torna un entramado difícil de desarmar. La educación como un acto político y el cuerpo atravesado por el lenguaje se presenta como el gran ausente en el discurso de la educación emocional. A su vez y como efecto, los docentes son ubicados en el lugar de ejecutores de técnicas y manuales elaborados externamente, lo que redundará en otro borramiento, el de la centralidad de la transmisión de conocimiento en la educación.

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Bordes*, 9-17.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2020a). Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo. Tomo 1. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/septiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2020b). Centros educativos María Espínola. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/campanas/Fundamentos%20de%20la%20propuesta%20Centros%20Mari%CC%81a%20Espinola.pdf>

Arias Ortiz, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes* (2020.^a ed.), BID. <https://doi.org/10.18235/0002492>

Cámara de Representantes. (2021). *Secretaría. Comisión de Educación y Cultura. Espacio Anteproyecto de Ley de Educación Emocional*. <http://www.diputados.gub.uy/wp-content/uploads/2021/11/0661.pdf>.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (1990). *Enseñanza primaria y Ciclo Básico de Educación Media en Uruguay*. CEPAL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (1991). ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos. CEPAL.

Conde, S., Falkin, C., & Rodríguez, G. (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*. FENAPES. <http://fenapes.org.uy/node/657>

De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En *Ramos Torre, R. & García Selgas, F. (Eds.), Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber* (Siglo XXI).

Gurises Unidos. (2018). *Siento, luego aprendo. Un modelo de intervención en educación emocional*. <https://www.gurisesunidos.org.uy/wp-content/uploads/2018/08/SientoLuegoAprendo.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/aristas-2018-informe-de-resultados-de-tercero-de-educacion-media.html>.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2019). *Espacio socioemocional, un ámbito de difusión e intercambio. Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/index.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de primaria*. INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>

Martinis, P. (2022). Presentación. En *Martinis, P. (Coord.), ¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador* (pp. 9-22). Sujetos.

- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Morata. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- Rodríguez Giménez, R. (2021). La mercantilización de lo viviente: A propósito de la autoproducción y el neoliberalismo. *Memoria Académica*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14824/ev.14824.pdf
- Seré, C. (2017). *Propriedade do corpo: Sujeito, direito e trabalho* [Tese doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185558>

II - Laicidad y educación del cuerpo en Uruguay

Clara Favaro Benavidez (UDELAR)

El presente trabajo corresponde al actual estudio de investigación enmarcado en la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, brindada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. A su vez, se enmarca dentro del Grupo de Investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza», del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Udelar. Asimismo, cabe destacar que quien escribe es beneficiaria de una beca para posgrados nacionales y por tanto este estudio recibe fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (A.N.I.I.) bajo el código POS_NAC_2021_1_170337. La investigación en cuestión se titula: *Un estudio a propósito de las nociones de laicidad en relación con la educación del cuerpo en la educación pública media*¹²⁴ del Uruguay; teniendo en cuenta que dicho título debe ser revisado constantemente.

Dicho esto, es pertinente dar comienzo al trabajo teórico que se pretende presentar, el cual tiene como cometido encauzar, darle forma, cuerpo, al problema que provoca este estudio. Es así que se intentará,

por un lado, traballar en torno a dos termos complexos, por dicir lo mínimo, como son corpo y laicidad; y por outro lado, aportar elementos para una posible teoría de la educación del corpo.

Laicidad

Ahora bien, ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de laicidad? Como término, aparece por primera vez en 1870, en el diccionario Le Robert: «principe de séparation de la société civile et de la société religieuse» (Le Robert, <https://dictionnaire.lerobert.com/>). Es decir, que el Estado no debe ejercer ningún poder religioso y las religiones ningún poder político.

En cuanto al origen etimológico, se puede encontrar en el diccionario de Corominas (1987) la palabra *lego*: «del lat. Laicus “que no es clérigo”, “propio del que no lo es”, y éste del gr. *Laikos* “perteneciente al pueblo”, “profano”, deriv. de *laós* “pueblo”. De ahí además el cultismo. S. XIX. Deriv. *Laicismo*. *Laicizar*» (Corominas, 1987, p. 357). Asimismo, Reyes (1964) establece que «tal vez no exista palabra en nuestro idioma que genere más enconadas oposiciones ideológicas que la palabra laicidad, y es posible que muchas de ellas estén ocasionadas por los distintos sentidos con que la utilizan determinados grupos humanos» (Reyes, 1964, p. 45). La autora resalta que la palabra laicidad tiene un contenido ideológico en lo que respecta a la diversidad humana. Es así que realiza un recorrido histórico de la misma para lograr entender dicho contenido; en este sentido, sostiene que el término *laico* deriva de *laos* pueblo no jerarquizado y por ende contrario a *kleros*: «...clase social detentora de ciertos privilegios sancionados por la costumbre o por la ley» (Reyes, 1964, p. 45).

El término laicidad es un asunto que se problematiza en las sociedades occidentales en general y en Uruguay en particular. Advuértase la salvedad que se realizó al hablar de sociedades occidentales específicamente, la misma tiene una intención y es que se entiende que la laicidad no es un problema universal, muy por el contrario es problematizada en pocos países, tales como: Francia, Uruguay, México, Turquía, Canadá y, recientemente, en España. Es más, en algunos idiomas, como el alemán

y el inglés, no tiene traducción directa, lo cual, al decir de Da Costa (2019): «...indica la ausencia de significación cultural para esas sociedades» (Da Costa y Maronna, 2019, p. 46). Incluso, en nuestro país tiene una particularidad que no se ve en los otros, particularidad que refiere no sólo a su relación con las religiones, sino también con la política, cuestión que refuerza lo complejo y particular que resulta este asunto para cada sociedad.

En este sentido, según Da Costa (2011) la laicidad es un elemento constitutivo de la identidad uruguaya, «...de su ser nacional» (Da Costa, 2011, p. 208). Asimismo, el autor agrega que en Uruguay este término está ligado a la expresión *violación de laicidad* -la cual se incorpora al discurso uruguayo a mediados del siglo XX-, expresión únicamente utilizada en nuestro país, ya que en otras partes del mundo se habla de *violación de ética*.

Según el autor, en dicha expresión (*violación de laicidad*) hay dos énfasis, la neutralidad de lo estatal ante lo religioso, y la neutralidad de lo estatal ante lo político partidario o ideológico. Siendo este último únicamente problematizado en Uruguay, ya que en nuestra sociedad el aspecto político es central, al decir de Da Costa (2011) *cuasi religioso*. En cuanto a la neutralidad del Estado frente a lo religioso, el autor plantea que la misma tiene dos formas de ser interpretada: por un lado como imparcialidad frente a las creencias individuales reconociendo sus derechos y opciones personales; y por el otro, prescindir de las mismas, donde lo religioso debe ser ignorado, retirado de lo público. Esta segunda forma de interpretar la cuestión ha sido, según Da Costa (2011), la de mayor peso en nuestra sociedad siendo «...parte del modelo hegemónico de laicidad uruguaya» (Da Costa, 2011, p. 217). En otras palabras, Uruguay construyó su modelo de laicidad a partir de un enfoque en el que espacio público y Estado se identifican, modelo, al entender de Da Costa y Maronna (2019), con un fuerte corte jacobino¹²⁵. De esta manera, Da Costa (2011) entiende que se le

125 Eric Hobsbawm (2007), refiere al término *jacobino* al explicar que «la peculiaridad de la Revolución Francesa es que una parte de la clase media liberal estaba preparada para permanecer revolucionaria hasta el final sin alterar su postura: la formaban los “jacobinos”...los partidarios de la “revolución radical”» (Hobsbawm, 2007, p. 70).

atribuye al Estado una *imparcialidad cuasi sacra*, suponiendo que quienes representan esa entidad debieran *abandonar toda subjetividad*.

Es por ello que, a lo largo de la historia, tanto uruguayaya como de occidente en general, se han generado diferentes discusiones sobre los sentidos constituidos en torno al concepto de laicidad. La actualidad no es la excepción. Por el contrario, actualmente la laicidad es considerada un concepto en constante disputa, polisémico, y por ende para nada fácil de definir, tanto a nivel académico, como de la sociedad uruguayaya toda. De hecho, su interpretación presenta varios matices, y es justamente esa diversidad que hace a la laicidad en Uruguay un concepto tan particular. Lo que sí considero que está claro es que el concepto de laicidad en nuestra sociedad siempre estuvo asociado a una idea de antidogmatismo, el cual, a fines del siglo XIX y principios del XX se caracterizó por señalar a la religión como ese dogma a «combatir», y desde mediados del siglo XX hasta nuestros días el problema se centra mayoritariamente en lo político ideológico (muchas veces confundido con lo político partidario), sobretodo cuando esto irrumpe en el campo educativo. En cuanto a esto, Romano (2022) plantea un pasaje del: «...anticlericalismo de principios de siglo XX al antisindicalismo docente a comienzos del siglo XXI» (Romano, 2022, s/n).

Por lo expuesto hasta el momento sobre el modelo de laicidad que ha predominado en la sociedad uruguayaya, me pregunto: ¿Es posible que una persona, cualquier persona, sea *neutra*? ¿Es posible la *neutralidad*? ¿Es humanamente posible despojarse de la idea de mundo que cada uno de nosotros y nosotras tenemos? ¿Es posible despojarnos de nuestra ideología y adoptar una postura completamente neutra? Esta posibilidad o imposibilidad es algo a problematizar en el trabajo de investigación que llevo adelante, mi hipótesis es que no.

Educación del cuerpo

Ahora bien, en cuanto al problema del cuerpo en la educación, ¿de qué cuerpo se habla dentro de las instituciones educativas públicas de educación media en el Uruguay? En general, cuando desde la educación se habla de cuerpo, o se sugiere una noción de cuerpo, es desde la mirada de ciertas ciencias, es un cuerpo biológico, orgánico, físico, es decir algo

objetivable, desprovisto de ideología, de opinión, de política. Los cuerpos que ocupan un espacio en el aula son intervenidos por otro cuerpo que también ocupa cierto espacio y que reproduce conocimientos con implicancias que parecen no ir más allá de lo biológicamente definido. Aquí una idea de educación neutral no sería un problema. Si el cuerpo es organismo, la neutralidad se hace cuerpo. Entonces, quienes trabajamos en las instituciones educativas públicas debemos ser imparciales, adquirir una actitud objetiva, sin ideología, opinión o política, es decir despojarnos de nuestra subjetividad.

Sin embargo, ¿qué sucede cuando el cuerpo no se reduce a organismo? Porque si cuerpo es sinónimo de organismo, ¿qué nos diferencia del resto de los animales? En este sentido, algunos autores van a referirse al cuerpo hablante, es decir, el lenguaje le da cuerpo al ser que en él se constituye y que si no hablara no se constituiría para sí un cuerpo, sería un puro organismo.

Sobre esto, Seré Quintero (2020) plantea que la descripción meramente orgánica del cuerpo pertenece a lo imaginario y por ende no alcanza lo real del cuerpo, no lo resuelve, sino que pasa a formar parte de sus representaciones. Así, al dialogar con la idea de «cuerpo hablante» podemos apuntar que cuerpo y organismo no son lo mismo, y que cuerpo y sujeto no se superponen, «...“el cuerpo es la materia en la que un sujeto se singulariza”» (Rodríguez Giménez en Seré Quintero, 2020, p. 87). En este sentido, «...la educación es asunto de seres hablantes. Si no hablaran, no habría necesidad de establecer una continuidad generacional» (Seré Quintero, 2020, pp. 89-90).

Por su parte, y continuando con esta línea, Rodríguez Giménez (2016) considera que en la visión predominante de la modernidad el cuerpo es lo físico, lo visible. Es así que se le va a pedir a la educación que intervenga en el cuerpo orgánico, basándose en criterios científicos. De esta manera, el autor plantea que:

para que las políticas sean algo más que “técnicas de conducción social”, para que el lugar del cuerpo allí no se reduzca a la administración política de la vida, se precisa salir de la definición biologicista del cuerpo. Si se reducen a ello, finalmente, y en tanto políticas educativas, no van

más allá de la gestión de la necesidad (Rodríguez Giménez, 2016, p. 212).

El autor considera entonces, que las políticas educativas son pensadas y ejecutadas buscando la estabilidad y durabilidad del Estado. En virtud de lo cual, si se considera el cuerpo como algo distinto del organismo, porque si se trata del mundo humano el cuerpo es el cuerpo hablante del ser hablante, es decir, no hay cuerpo sin que haya afectación del lenguaje, ¿qué significaría entonces una educación *neutra*?

Si se considera que en toda idea de cuerpo, incluso en la materialidad del cuerpo, se articulan elementos económicos, sociales, culturales y políticos, no sería posible hablar en términos de neutralidad en la educación. Es más, en ninguna relación humana existiría la neutralidad. En este sentido, y retomando la tímida hipótesis planteada anteriormente, los y las educandas, los y las educadoras siempre se inscribirán en una visión filosófica (aunque sea de manera general y espontánea), siempre tendrán una concepción de mundo, participarán de una ideología, que pondrán en discusión en el encuentro con otros y otras, sean o no conscientes de ello; haciendo de la neutralidad algo imposible.

En síntesis

El trabajo de investigación que se está llevando adelante busca visualizar y entender cómo las diferentes nociones de laicidad y cuerpo se relacionan y operan en la educación media pública del Uruguay. El interés que estimula este estudio se debe a que, a lo largo de la historia tanto uruguaya como de occidente en general, se han generado diferentes discusiones sobre los sentidos constituidos en torno a las ideas de laicidad y cuerpo, cada una por su lado y en sus conjunciones; la actualidad no es la excepción. Por el contrario, actualmente la laicidad es considerada un concepto en constante disputa, tanto a nivel académico, como de la sociedad uruguaya toda; a su vez, el concepto de cuerpo, la pregunta ¿qué es el cuerpo? nos continúa interpelando, tanto teórica como políticamente.

En base a esto, surgen las siguientes interrogantes: ¿En qué momento el cuerpo comenzó a ser asunto de control? ¿Qué cuestiones filosó-

ficas, políticas y religiosas configuran los discursos actuales sobre laicidad? ¿Cómo estos discursos influyen en la cuestión del cuerpo? ¿En qué aspectos la cuestión del cuerpo se vería motivada por otra, la de la laicidad? ¿De qué raigambre (conjunto de antecedentes, intereses que hacen firme a algo) teórica e ideológica sería esa motivación?

Es por ello que, a través del trabajo de investigación que se está realizando se espera circunscribir de la manera más precisa posible el universo discursivo que puede estar determinando las diferentes nociones que hacen de la laicidad un concepto tan complejo y así contribuir a la comprensión de los debates, su alcance y efectos, y cómo esas nociones operan en la constitución discursiva de la educación del cuerpo, buscando generar otras formas de observar y entender el fenómeno.

Referencias bibliográficas

COROMINAS, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, p. 357.

DA COSTA, N. (2011). El fenómeno de la laicidad como elemento identitario. El caso uruguayo. *Civitas*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, pp. 207-220.

DA, COSTA, N. y MARONNA, M. (2019). *100 años de laicidad en Uruguay. Debates y procesos (1934-2008)*. Montevideo, Uruguay: Editorial Planeta S.A.

HOBBSAWM, E. (2007). *La era de la revolución, 1789 – 1848*. Buenos Aires, Argentina: Crítica, Grupo Editorial Planeta.

LE ROBERT. Dico en ligne. Disponible en: <https://dictionnaire.lerobert.com/>

REYES, R. (1964). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Editorial Monteverde.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2016). ¿Qué quiere decir darle lugar al cuerpo en una política educativa? A propósito de algunos equívocos res-

pecto del materialismo. VII encuentro internacional de investigadores de políticas educativas. Montevideo, Uruguay, pp. 207-213.

ROMANO, A. (2022). Un nuevo pacto laico, a la uruguaya. Artículo inédito.

SERÉ QUINTERO, C. (2020). Cuerpo y educación: bases para un programa materialista. En ATHAYDE, P.; GALAK, E.; LARA, L. *Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física* (pp. 77-94). Edufrn, Natal, Vol.3.

III - Cuerpos, géneros y sexualidades en educación. Imaginar y actuar la *ESI* en la Universidad Pública

Alicia Naput (UNER)

Facundo Ternavasio (UNER)

Diana Eberle (UNER)

La presente comunicación se propone compartir algunos nudos problemáticos-aportes y algunas preguntas en torno de nuestras acciones ESI en el curso del proyecto de Investigación (PID 3174) Cuerpos, géneros y sexualidades en educación. Exploraciones transfronterizas entre derechos, agencias, conmociones estéticas y alteraciones culturales (2018-2023)¹²⁶. Nos interesa particularmente pensar en los reenvíos entre las tareas de investigación, enseñanza y extensión universitarias. Importa pensar su potencia, los obstáculos encontrados, las limitaciones materiales del trabajo académico en la Universidad y las estrategias de supervivencia en/de esas tramas epistémicas y sensibles, como tópicos propios de la ESI en nuestras instituciones.

El proyecto sobre el que hoy escribimos comenzó a desarrollarse en diciembre 2018 con la organización del *VII Coloquio Internacional*

de Educación, sexualidades y relaciones de género. En diciembre de 2018 se llevaba a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación el séptimo coloquio internacional de Educación, sexualidades y relaciones de género que coorganizamos con el equipo Mariposas Mirabal de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Fueron tiempos de violenta contraofensiva conservadora y resistencia encarnizada de la marea verde. La inteligencia sensible de los activismos travesti trans queer y feministas, de los Frentes en defensa de la ESI, de académicxs, investigadores y extensionistas se cruzaron, conversaron y compartieron sus escrituras y sus pasiones con las voces y las imágenes de cineastas, poetas y fotografxs. Los espacios compartidos de las experiencia de lucha contra el daño, convivieron con el disfrute de las palabras, las imágenes y los sonidos. La ESI se afirmó como ese significante que invoca a la vez, deuda de derechos que exaspera al activismo y laboratorio político, estético y epistémico.

Durante el año 2019 en nuestra región, la militancia sexo política desplegaría acciones en el marco de pañuelazos, marchas contra los feminicidios y pondría en debate la propia ESI ligando su dinámica con las campañas del activismo LGBTTIQ+ por el cupo trava trans. En la provincia de Santa Fe el programa de acción y movilización de los Frente en defensa de la ESI pusieron en agenda la Ley Provincial de Educación con un articulado específico y renovado de ESI, el cupo trava trans y la institucionalización del equipo Provincial de ESI que se había comenzado a constituir con la administración socialista en 2008.

El Coloquio se llevaba a cabo en el marco de un movimiento heterogéneo y potente que enfrentaba la reacción conservadora desde los activismos feministas y LGBTTTIQ+ (la Red inter-escuelas por la ESI en Entre Ríos, el Frente en defensa de la ESI en Santa Fe, las acciones coordinadas entre la Campaña nacional por el aborto y las Socorristas, la tercera Marcha por el orgullo disidente en Paraná).

No aludimos a ese tiempo histórico como unificado y homogéneo, las diferencias al interior de la Provincia de Entre Ríos y en la misma ciudad de Paraná en relación con la implementación de la ESI persistían, también (de diverso modo) en Santa Fe. Asumimos la pregunta por la época, focalizando sus ejercicios de libertad, su conflictividad, las zonas y agentes

de disputas.¹²⁷ Primer nudo que proponemos conversar, la **ESI** y la *esi*¹²⁸ en relación con su tiempo histórico, las condiciones de emergencia de las políticas ESI y la productividad y las formas de los agenciamientos *esi*.

Durante el año 2019 enfocamos nuestra tareas de escritura, intervención y formación en la experiencia de interlocución con docentes y proyectos de formación en compañía (co-formación docente) en torno del ARCHIVO *esi*, como archivo público. El proyecto PDTs: “Cuerpos, géneros y sexualidades en la formación educativa. Redes ESI y derechos humanos en Entre Ríos” (2018-2021). Dir. Lic Facundo Ternavasio y el espacio de Seminario de reflexividad pedagógica entre disciplinas en Ciencias de la Educación, “Imaginando la ESI. Derechos sexo-políticos, agencia educativa y conmociones somato-políticas”, bajo la coordinación del profesor Facundo Ternavasio. Un espacio en las carreras de Lic. y Profesorado en Ciencias de la Educación de nuestra facultad (el único espacio ESI). Además realizamos seminarios de formación docente en la Universidad del Litoral convocados por Asociación de Docentes de la Universidad del Litoral: y también un curso a distancia con la Universidad del Comahue.

La investigación ha sido y es para nosotrxs, un espacio de activación y activismo, un modo de hacer política del “conocimiento”. Desde

127 Gabriel Giorgi se pregunta qué define una época (en el epílogo a Nuestros años ochenta) y reflexiona que más que un conjunto de acontecimientos o las ideas y visiones que homogeneizan o modelan conciencias, “lo que define una época, conjeturo, son los ejercicios de libertad que es capaz de descubrir o crear (...) ejercicios de libertad, líneas de fuga, rebeliones, insurrecciones, pero también – aunque parezca paradójico- instituciones, nuevas reglas, nuevos acuerdos, nuevos lazos.” (p. 229)

128 *Escribimos esi como palabra en minúsculas* para aludir (pensar) en cada contexto de habla, a los sentidos de las prácticas, intervenciones, debates, anhelos, afectos y afecciones, asociados a Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (pero que la exceden y la conflictúan) y las disputas por los modos de proyectar y vivir las ciudadanías sexuales, tensando litigios y tramando acuerdos en las luchas por vidas vivibles en compañía y disidencia. La *esi* como significante condensa disputas, acuerdos, disidencias en torno de los modos de encarnar y agenciar derechos. Ese significante en disputa conmovió y conmueve los sentidos de lo que concebimos cómo educar, mientras alberga conflictivamente el debate vivo de los feminismos en torno de la sexualidad: el sexo, como vitalidad irrenunciable, ambivalencia constitutiva (placer y peligro; negatividad y proyecto) e ingobernabilidad en absoluto

esa actitud, que es una posición política, epistémica y vital, un modo de agenciar políticamente un trabajo colectivo, siempre en tensión con la profesionalización académica neoliberal, hemos asumido la integralidad de las tareas, de investigación, docencia y extensión en la universidad pública, resistiendo -en los espacios *esi*- la creciente precarización de la vida académica y política en la Universidad pública.

En ese marco, nos ocupamos de problematizar y explorar los materiales (imágenes, normativas, poéticas, estéticas) que podíamos identificar y promover como parte de la *esi*, concebida como archivo público, no sólo estatal. Ello supuso profundizar la reflexión y desplegar una discusión compartida acerca de la *esi* como significante en disputa.

Concebir a la *esi* como archivo público de prácticas educativas creativas, disidentes (“memorias del daño, afectos descolonizadores, modos críticos de subjetivación”) inscribía la mirada sobre la *esi* en la tradición de los estudios culturales y las teoría y el activismo queer, esto es, instalaba un litigio en el centro de lo que se concebirían como experiencias y saberes *esi*, a la vez que situaba un horizonte político y epistémico de nuestras investigaciones. La pregunta por historias comunes -el simbiote- en el camino de la supervivencia, se perfila en la búsqueda de efectos comunitarios que muestran “eventuales historias en ciernes”¹²⁹. De ahí que pensar en términos de ensamblajes de formas de vida, de alianzas situadas en una historia indeterminada y multidireccional impregnó el modo como interrogamos las prácticas *esi*.

Aquí se esboza el segundo nudo problemático que queremos conversar: qué le hacen las prácticas *esi* a la academia universitaria cuando ponen en cuestión modos de vida, formas de supervivencia y narrativas de futuro, esto es: protocolos de enseñanza e investigación en clave disciplinar, pervivencia de las profesiones en alianza con el *empresariado de si*, narrativas del humanismo como teleología histórica del bienestar.

En 2020, en medio de la conmoción radical de la pandemia de COVID19 nos hicimos parte del Proyecto PISAC: *Configuraciones discursivas*

129 La expresión corresponde a Anna L Tsing en Parte I ¿Qué queda?, La seta del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en la ruinas capitalistas, Capitan Swing: Madrid, 2021.

en la Argentina 2020. *Narrativas emergentes en la vida cotidiana: un abordaje desde los estudios feministas*. En nuestro escrito de 2022¹³⁰ decíamos:

Compartir las marcas que nos deja el tránsito por este proyecto es volver sobre un repertorio acotado de relatos, imágenes, memorias, experiencias y narraciones.

El desafío de pensar y actuar la ESI en la Universidad pública, en una contemporaneidad que conmueve radicalmente lo que sostuvimos como público, supone hacerle lugar a la exploración de la emergencia de agenciamientos de sobrevivientes que atraviesan las fronteras institucionales, haciendo cuerpo/haciendo mundo.

Nos preguntamos por el trauma como *trauma insidioso* (Cvetkovich, 2018), por su persistencia en los gestos del temor, en los silencios y en la emergencia de estrategias compartidas en las tareas de supervivencia. Un pensamiento del trauma como interpretante: “como nombre de la experiencia de una violencia política situada, el trauma forja las conexiones manifiestas entre política y emoción, entre realidad social y experiencia cotidiana” (2018: 17).

En la escucha en torno de las entrevistas nos adentramos en un pensamiento de la experiencia testimonial como articuladora de memoria y fantasía. Las escrituras en torno la experiencia testimonial y los archivos de sentimiento¹³¹ fueron los abordajes a partir de los cuáles procuramos oír

130 “Narrativas sobre la ESI (Educación Sexual Integral) entre tiempos de pandemia y post-pandemia. Aportes a un archivo afectivo para la imaginación pública” cap. del libro colectivo: Cap. En libro: *Narrar la pandemia desde los feminismos al sur del sur. Vida cotidiana, violencia(s), cuidados (2023)*, Bs AS: SB

131 La idea de archivo público, de archivo de la experiencia afectiva se nutre del trabajo de Ann Cvetkovich sobre archivos de sentimiento, un archivo afectivo que asume que el archivo es un lugar de contienda sobre conocimiento y poder y explora las especificidades materiales de archivos experimentales de gais y lesbianas. “Muestras de objetos efímeros, espacios que se mantienen gracias al amor del trabajo voluntario en lugar de la financiación estatal, desafíos de catalogación, archivos que representan historias perdidas los archivos de gais y lesbianas son a menudo colecciones mágicas de documentos que representan mucho más que el valor literal de los propios objetos”. Un archivo de sentimientos. Trauma sexualidad, y culturas públicas lesbianas (2018) Barcelona, Bellaterra (p 355). Esos archivos incluyen colecciones personales, películas antiguas y objetos sentimentales (dice Cvetkovich) y asumen el estatuto del archivo como la “práctica de materializar la fantasía”. De este modo

y fantasear con nuestras entrevistadas en torno de la *esi* en pandemia. Ese el último núcleo problemático que quisiéramos proponer para la conversación.

En la estela de esa exploración y como retorno a la conversación con compañerxs profesores, estudiantes, activistas, a fines de 2022, concretamos un Foro. Compartimos aquí la convocatoria, sus sentidos y sus problematizaciones a modo de cierre y apertura al debate de la presente comunicación.

Nombre y términos de una invitación a “seguir con el problema”¹³²: Oír, escribir, conversar, imaginar. Diálogos *esi*.

Desde el Equipo de Investigación PID: CUERPOS, GÉNEROS Y SEXUALIDADES EN EDUCACIÓN. EXPLORACIONES TRANSFRONTERIZAS ENTRE DERECHOS, AGENCIAS, CONMOCIONES ESTÉTICAS Y ALTERACIONES CULTURALES (PID 3174), el Proyecto PISAC-COVID19 Nodo 6. “Narrativas sobre la Educación Sexual Integral (ESI) entre tiempos de pandemia y post-pandemia. Aportes a un archivo afectivo para la imaginación pública” y las cátedras de Política de la Educación, Espacio de Relaciones Interinstitucionales I, e Historia del Pensamiento, nos proponemos dar a conocer lo que podemos denominar “resultados en tránsito” de esas experiencias de interrogación colectiva.

estos archivos se sustentan más en la historia como necesidad psíquica, que como ciencia. Al mismo tiempo, Cvetkovich afirma que la importancia de la fantasía como modo de generar historias a partir de las ausencias – tan presente en documentales queer y otros géneros culturales- en el caso de las historias traumáticas de gays y lesbianas, exige archivos alternativos y creativos.

132 La expresión remite a la obra de Donna Haraway, en la que problematiza los modos de mantener la apertura de un pensar sensible, en la proliferación de la imaginación teórica (afectiva-sensible) y la persistencia de la agencia política. *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno* (trad. Helene Torres, 2019) Consonni: Madrid

Convocamos al reencuentro con lxs compañerxs con quiénes pensamos, imaginamos y defendimos la *esi* en estos años, cuestión que atraviesa todos los espacios antes mencionados.

Tras la experiencia compartida y solitaria, de estos años de pandemia -entre ASPO y DISPO- conmovidxs, desconcertadxs, perplejos por el “retorno” a modos de co-habitar espacios públicos en condiciones de radical vulnerabilidad y extrañeza, proponemos encontrarnos para conversar sobre la *esi*. Escribimos el acrónimo *esi* con la marca de la cursiva y en minúsculas para permitirnos pensar en cada contexto de habla, los sentidos de prácticas, intervenciones, debates, anhelos, afectos y afecciones, asociados a Ley de Educación Sexual Integral (26.150) y a las disputas por los modos de proyectar y vivir las ciudadanías sexuales, tensando litigios y tramando acuerdos en las luchas por vidas vivibles en compañía y disidencia.

¿Qué experiencias nos encuentran y cuáles nos distancian?; ¿Cuáles imágenes, figuraciones y textualidades invocamos y sostenemos en las intervenciones *esi*? ¿De qué modo? (textos normativos, disciplinares, del arte, espacios entre disciplinas, escrituras y producción de imágenes compartidas); ¿Cuáles experiencias, saberes, prácticas desatan lenguas (hablar, cantar, actuar) producen censuras, interrupciones y emergencias, abren brecha/dejan rastros en nuestras instituciones y nuestras vidas? ¿Cómo transitamos y/o nombramos los duelos, el trámite de las ausencias, el daño, los conjuros contra el abatimiento? ¿Cómo reconocemos, compartimos y negociamos los deseos entre estudiantes y profes? ¿Cómo tramitamos (y hacemos espacio) el tiempo improductivo, el de la deriva diletante... el ensayo personal y colectivo (entre la risa, el silencio, el pensar, la insubordinación, la resistencia)? ¿Cómo se traman la *esi* y las prácticas de in-servidumbre voluntaria? ¿Qué imágenes, narrativas, textualidades, ficciones forman parte (o son convocadas) de la inscripción temporal de la *esi* (en este tiempo trastornado)? ¿Cuáles pasados son rememorados, invocados, discutidos, impugnados por el presente? ¿Qué futuros/porvenires habitan y convoca la experiencia presente? ¿Qué figuraciones/imaginaciones (utopías y distopías) habitan el presente y lo potencian epistémica y políticamente? ¿Que cuentan como saberes para la *esi* o saberes *esi*, en términos epistémicos, poéticos, estético-sensible y políticos? ¿Cómo se producen y circulan en educación archivos afectivos disidentes? ¿Quiénes cuentan

como agentes, sujetxs autorizadxs? o ¿Cómo se articulan en los discursos en torno de *ESI* la agencia, la escucha, la legitimidad?

¿Por qué un foro para encontrarnos hablar de *ESI*?

La idea de foro es en principio la de un intercambio sin disertaciones centrales.

Esta invitación se encarna en un conjunto de imágenes. De imágenes que buscamos, de imágenes que nos proponemos, de imágenes que nos inquietan, de imágenes como puntos de partida y de imágenes como horizontes de exploración.

Imaginamos el foro como un medio en el cual pescar las preguntas, las preguntas que están circulando, las nuevas, las que persisten, las que apenas son audibles, las que gritan. Y, cual peces en el agua, devolverlas al río para que hagan su vida.

Subrayamos los dos movimientos: pescar las preguntas y devolverlas al río para que hagan su vida. Se trata de una imagen que pretende mover preguntas, incitar al pensamiento, la conversación entre nosotrxs. Imágenes como intensidades que predisponen el pensamiento reflexivo y probablemente (en el mejor de los casos) la discusión, la pluralidad de interpretaciones.

Compartimos el modo como hemos tramitado nuestro vínculo con las imágenes: imágenes como pedagogía de los sentidos en el feminismo, como formas de relación entre experiencias, imaginaciones, sujetxs; las imágenes como formas de vida, como modos de pensar el mundo. Es esta una invitación a compartir las propias imágenes y los modos como las figuraciones participan de nuestras formas de pensar, de hablar de las prácticas y las experiencias *ESI*. Es este, también, un convite a hablar de los malestares, de las perplejidades encarnadas en nuestras prácticas *esi*.

La ***ESI*** como el acrónimo de “Educación sexual integral” y como “Esa sexualidad ingobernable”¹³³ (ambigüedad-ambivalencia), es decir la

133 Ref. val. Recuperamos ese nombre inventado por val flores que exhibe tempranamente esa condición de las prácticas y experiencia *esi* como diáspora. Y la *esi* como un significante en disputa.

esi como signifiante en disputa y como conjunto heteróclito de figuraciones en movimiento (formas vivas).

Didi Huberman dice de las imágenes que son “respiraciones fundamentales de nuestra relación con el mundo y con nosotrxs mismxs... sin que se pueda decir de manera terminante si la imagen es interior o exterior, subjetiva u objetiva puesto que por su mismo movimiento que es intercambio hace esas fronteras porosas y volátiles”. (p.198) Apariciones/emergencias vivas/móviles (sonoras y visuales trasmutadas) de ese vascular de nuestra relación con el espacio y el tiempo, con el cuerpo y el lenguaje, con el pensamiento y el inconsciente, con el duelo y el deseo”¹³⁴

Este convite es a oír (nos-en) lo que aparece en el decir del diálogo, espectros de pérdidas y anhelos -movimiento, relación, tránsito entre yo y nosotrxs- lo que se mueve en el pensar, lo que se bosqueja en la sensibilidad, imágenes compartidas en la superficie de la conversación para pensar en lo que hacemos, para acordarnos de nosotrxs mismxs.

Las escrituras compartidas. Las formas, las voces de los archivos

Por qué *ESi* y archivo público, cómo queremos pensar ese archivo. Queremos pensar los materiales y los procedimientos de un archivo público *esi*. Materiales que muestren, que exhiban cómo la experiencia afectiva puede proporcionar la base para nuevas culturas públicas¹³⁵, para

134 Didi Huberman (2015) Falenas. Ensayos sobre la aparición, Shangrila, Cantabria.

135 Asumimos lo público en la línea de caracterización de Gabriel Giorgi (que abreva principalmente en los Estudios Culturales y también en las Filosofía Política), como un lugar de interfaz móvil, inestable, de fronteras porosas: lo público como una figuración de lo que pasa entre la dimensión de lo individual, personal, propio y la de lo colectivo, lo compartido, lo compatible, lo que es de todos y de nadie (...) Lo público es performativo, episódico, hecho de configuraciones móviles que se arman y se desarman (...) Pienso en tal sentido en la noción de contra-públicos y Warner y también de Fraser, como invención antinormativa de públicos y modos de existencia pública por parte de culturas subalternas o disidentes, feministas o queer”. Y agrega luego, leyendo a Jacques Ranciere, “lo público es el lugar donde se desnaturalizan y también se disputan las jerarquías sociales y políticas dadas y por lo tanto se disputan nuevas formas de igualdad”. Giorgi, G. (2020) Las vueltas del odio. Gestos, escrituras, políticas, bs As, Eterna Cadencia, p. 72.

una nueva imaginación pública; y los procedimientos para la construcción de ese archivo público. Con esa inquietud, compartimos dos trabajos: el de Val Flores y Laura Gutierrez, una investigación que se llama: *A la sombra de una herida. El castigo a la maestra amazónica Claudina Marek* (2021); y el trabajo de Dani Zelko que se llama *Reunión* (2015). La investigación de Val y Laura interesa en torno a qué experiencias y que materiales son las emergentes de un modo de oír (auscultar) lo que apenas murmulla como experiencia de/en la biografía de Claudina Marek. Vamos a conversar con Val y Laura alrededor de las preguntas en torno de lo que podríamos llamar: el archivo Marek; cómo ellas interrogan, reconstruyen, conectan materiales que antes no habían emergido, aparecido del modo que ellas lo presentan, lo leen, lo escriben. Un trabajo de rastreo, dicen ellas, al comienzo del trabajo: “Rastrear... es aprender a detectar las huellas visibles de lo invisible o, incluso, es transformar algo de lo invisible en presencias”, nos dice Vinciane Despret (2020). Cada huella atestigua una presencia y rastrear la relación entre educación y lesbianismo es auscultar los caminos en los que abundan los silencios y murmullos, es olfatear al ras de un rumor entrenando las artes queer de la atención a lo desviado, lo torcido, lo no dicho, lo borrado.

Reunión, es el trabajo de Dani Zelko -escriba, editor, propagador, poeta, activista- con muchas otras personas. Proponemos conversar con Dani sobre ese caminar, escuchar, escribir, compartir, que fue mutando con el tiempo. La presentación en la página de Reunión, muestra a la izquierda la “temporadas” y los nombres de las publicaciones separadas como Primeras Temporadas; Ediciones Urgentes: ¿Mapuche terrorista?, entre otros y Movimiento: Lengua o Muerte; Un texto camino, El sueño del sonido; también Toma y ocupación. Allí leemos:

Algunas prácticas y decisiones formales que han constituido el hacer de Reunión a través del tiempo. Viajo a ciudades, pueblos, fronteras y territorios indígenas para encontrarme con algunas personas y comunidades. Lxs invito a hacer un libro a través de un proceso en el que la palabra va mutando de oral a escrita y de hablada a leída a medida que atraviesa cuerpos y espacios. Me hablan y yo escribo a mano todo lo que dicen. Cada vez que hacen una pausa para inhalar paso a la línea que sigue,

creando un nuevo verso. Está prohibido grabar. En los días siguientes leemos el texto y lo corregimos juntxs hasta llegar a una versión final. Nunca corrijo ni edito a solas. El texto final se imprime en libros sencillos y urgentes, que son leídos en voz alta en situaciones públicas y empiezan a circular. La mitad de las copias son distribuidas por las comunidades y participantes en sus territorios y la otra mitad es distribuida por Reunión donde sea. Se hacen libros digitales y audiolibros gratuitos. Cada edición inventa su propia forma de circular a partir de la especificidad de ese territorio, las intenciones políticas de lxs involucrados y las condiciones materiales de las personas a las que queremos llegar.

Nos preguntamos: ¿Por qué la centralidad de ese procedimiento, su permanencia, a través de las épocas? ¿Quiénes hablan en esa escritura, con quiénes, para quiénes? ¿Cómo interviene ese archivo en el mundo social, político, cultural? ¿Cómo se sostiene, cómo muta, con quiénes disputa?

Finalmente queremos especular en torno de la ESI como parte de la pregunta por los territorios compartidos -por el hacer territorio - como el movimiento de tramar vinculaciones. Y a la vez, pensar en las voces singulares que producen esa territorialidad.

Reconocemos ese proceso de territorializar y desterritorializar como el juego de los agenciamientos. Y entonces, hay un común que puede disgregarse, las voces singulares encarnan una libertad y una forma de autonomía más vinculada a la desposesión, al juego de distancias, ritmos y cercanías, que a la soberanía del yo. El territorio, visto así, es más una forma de expresión que una espacialidad.

Pensábamos que la ESI tal vez pueda imaginarse como un territorio vivo – ni toda la ESI como universo uniforme, ni en todas partes, ni en todas las escuelas, ni siquiera sólo en la escuela- conformado por distancias y ritmos que nos encuentran y nos desencuentran.

Queremos compartirles la inquietud de pensar “este tiempo después”, vinculado a la idea de duelo en relación con lo que hemos vivido, pero en un sentido ambivalente. Hacer el duelo, en referencia a la experiencia de la pérdida, del duelar lo desaparecido, la muerte, de la experiencia del trauma. Pero también, el hacer el duelo, como la experiencia de un desasimiento que es, a la vez, un despertar (la condición de un amanecer).

Hay una imagen del filósofo Stanley Cavell, que es en realidad la reescritura de una imagen de *Walden o la vida en los bosques*, de H. Thoreau.

“Sólo puede amanecer el día para el que estamos despiertos. Hay aún muchos días por nacer. El sol no es más que una estrella de la mañana”. Y focalizando en la homonimia de mo(u)rning ...” que significa a la vez ‘el día que despunta’ y el ‘duelo que se lleva’, nos dice que cada iluminación del mundo de la que hemos participado ha muerto, y que debemos aprender a desembarazarnos de ello, debemos aprender, por ejemplo, a reevaluar, a volver a contar/relatar, debemos aprender a hacer el duelo.”¹³⁶.

El desasimiento aparece como una *práctica* a la vez epistémica, política, estética, que interpela y sitúa la contemporaneidad como por la naturaleza de este presente.

Referencias Bibliográficas

Butler, Judith (2006). Violencia, duelo y política, En *Vidas precarias*. El poder del duelo y la violencia, Paidós: Buenos Aires.

Cavell, S. (2008) La filosofía de pasado mañana en *¿El cine puede hacernos mejores?*, Katz editores, Madrid.

Cvetkovich, Anne (2003). *Un archivo de sentimientos*. Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas. Ediciones Bellaterra: Barcelona.

Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*, Cactus: Buenos Aires.

Fernández Hasan, Valeria, coordinadora (2023) *Narrar la pandemia desde los feminismos al sur del sur. Vida cotidiana, violencia(s), cuidados*, Sb editorial: Buenos Aires.

Giorgi, Gabriel (2021) Epílogo a *Nuestros años 80*, coordinadores Irina Garvatzky y Gasparri, J. edición CETYCLI-FUMHYAR: Rosario.

136 Stanley Cavell, (2008) La filosofía de pasado mañana en *¿El cine puede hacernos mejores?*, Katz editores, Madrid. pág. 210

Tsing Lowenhaupt, Anna: (2021) *La seta del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en la ruinas capitalistas*, Capitan Swing: Madrid

val flores (2018) *Derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo*, en <http://escritoshereticos.blogspot.com/2018/10/el-derecho-al-gemido-notas-para-pensar.html>

val flores, Laura Gutierrez (2021) *A la sombra de una herida. El castigo de la maestra amazónica* en <http://escritoshereticos.blogspot.com/2021/11/a-la-sombra-de-una-herida-el-castigo-la.html>

Zelko, Dani -2015/ 2022 *Reunión* <https://reunionreunion.com/>



9. Os processos de inclusão e exclusão na educação de pessoas e coletivos sociais



I - Políticas de educação especial e inclusão escolar: produção de conhecimento no âmbito do núcleo de estudos em políticas de inclusão escolar-nepie da UFRGS¹³⁷

Clarissa Haas (UFRGS)

Mayara Costa da Silva (UFRGS)

Cláudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)

Claudio Roberto Baptista (UFRGS)

1 Introdução

A educação das pessoas com deficiência¹³⁸ no Brasil tem sido alvo de intensas alterações ao longo das últimas duas décadas. Esse tem sido o tema central do trabalho acadêmico que envolve o NEPIE da UFRGS, um coletivo de pesquisadores que é vinculado à Linha de pesquisa ‘Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos’ do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Dentre os temas de investigação que configuram os

137 Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Site: <https://www.ufrgs.br/nepie/>

eixos de trabalho desse grupo, destaca-se a prioridade ao movimento de reconfiguração das políticas relativas à educação especial, com a consolidação da inclusão escolar como diretriz organizadora da gestão e dos processos pedagógicos, pautando-se na valorização da escola regular, dos contextos de interação e de aprendizagem.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a produção de conhecimento relativo às políticas de educação especial no âmbito das pesquisas realizadas no âmbito do NEPIE e da Linha de pesquisa ‘Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos’ do PPGEDU, considerando o período de 2018 a 2022. Trata-se de um conjunto de 13 trabalhos acadêmicos (8 dissertações e 5 teses), os quais são analisados em dois eixos a partir da identificação de temáticas, opções metodológicas, bases teóricas e considerações emergentes.

A delimitação dos eixos foi proposta em diálogo com o pensamento sistêmico, uma vez que essa base epistemológica sustenta uma parte considerável das pesquisas produzidas no âmbito do coletivo em pauta. A análise de um fenômeno do ponto de vista contextual, atentando-se aos processos e às relações de interação e diferenciação entre o todo e as partes, é uma premissa constitutiva do pensamento sistêmico (VASCONCELLOS, 2018). Portanto, a relação que se estabelece com os “contextos de contextos” valoriza a dimensão da parte com o todo e se distancia da leitura de subsistema ou de uma parte do todo.

É importante destacar que a multiplicidade de focos evidenciados nas pesquisas analisadas é decorrente de um modo de compreensão das políticas públicas “como espaços de construção de sentido” (FARENZENA; LUCE, 2014, p. 196), pois estas não se reduzem a estratégias organizacionais. Entende-se, assim, que as políticas estão fortemente associadas às dinâmicas de participação que reconfiguram continuamente as linhas organizadoras da gestão por meio de iniciativas, interpretações e de múltiplas formas e interação.

A compreensão da política como fruto de um processo de aprendizagem coletivo e da participação dos atores sociais ganha evidência quando considera-se os referenciais teóricos prioritários que se associam ao pensamento sistêmico e ao ciclo de políticas.

2 Contextos: Sistemas e instituições de ensino

Neste eixo aborda-se 7 pesquisas que analisam a política pública de educação especial e a inclusão escolar a partir da relação com os sistemas e instituições de ensino, em suas distintas esferas administrativas (DELEVATI, 2021; SOUZA, 2021; ROZA, 2020; MARQUET, 2018; MULLER, 2019; ZWICK, 2020; SILVA, 2021).

A ênfase dada ao “sistema” na orientação do eixo busca explicitar a relação da educação especial como modalidade de ensino a partir da organização administrativa da educação brasileira que prevê mutuamente unidade e diferença, coesão e relativa autonomia aos sistemas de ensino na atividade política. Neste sentido, as pesquisas de Delevati (2021) e Souza (2021) abordaram as diretrizes nacionais da política pública de educação especial que, em momentos históricos distintos, constituíram-se como referência para os sistemas federais, estaduais e municipais de educação.

Delevati (2021) investigou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPPEI), uma política pública divulgada em 2008 que alterou a perspectiva historicamente associada à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil. Amparada no pensamento sistêmico articulado às abordagens de análise de políticas públicas, a pesquisadora problematizou os desafios envolvendo a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos no Brasil. Investigou a participação e influência dos atores sociais implicados no processo de formulação das diretrizes educacionais relativas à educação especial, identificando os principais programas e ações desenvolvidas pelo Governo Federal para a promoção de sistemas educacionais inclusivos. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou a análise documental, a análise de indicadores educacionais e entrevistas como instrumentos de produção de dados.

Souza (2021) analisou a política de educação especial no Brasil de 1994 a 2016, buscando identificar pontos de aproximação e de distanciamento entre os documentos da Política Nacional de Educação Especial (1994) e da PNEPPEI (2008). A escolha desses documentos como centro da análise se justifica pelo fato de ambos se anunciarem como um conjunto de diretrizes para política nacional relativa à educação especial. O referencial teórico-metodológico da pesquisa contemplou o entrelaçamento das epistemologias do sul, do pensamento decolonial e do pensamento sistêmico, articulado a instrumentos de análise do Ciclo

de Políticas. Os eixos que orientaram a sua análise focam no conceito de deficiência e na identificação dos sujeitos alvo da ação da educação especial; na concepção de ação pedagógica e na definição do atendimento educacional especializado; no papel do Estado na oferta de ações no âmbito da educação especial e nas fronteiras nas relações entre o setor público e o setor privado.

Roza (2020) articulou como locus de pesquisa o sistema federal de educação, ao investigar como são atendidos os estudantes público-alvo da educação especial na UFRGS e ao questionar o que se entende por atendimento educacional especializado no ensino superior. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida a partir de estudos bibliográficos e documentais, apoiando-se nos registros de atendimentos dos estudantes com deficiência fornecidos pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS (Incluir) e os Relatórios da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS.

Marquet (2018) investigou a trajetória de implementação das políticas de inclusão escolar direcionada aos estudantes com deficiência, seus possíveis impactos na organização dos serviços e das práticas escolares no município de Capão da Canoa, no período de 2007 a 2018. A base teórica fundamentou-se na abordagem do Ciclo de Políticas e no pensamento sistêmico. Muller (2019) analisou de que forma as normativas definidas pelo município de Canoas se efetivam nas práticas cotidianas, propondo como eixos de discussão: o atendimento educacional especializado; a avaliação, identificação e profissional de apoio. A fundamentação teórica foi subsidiada pelo diálogo com estudos nacionais do campo da educação especial. Ambas as pesquisas adotaram como caminhos metodológicos a análise documental, entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação das respectivas redes de ensino.

Zwick (2020) dedicou-se à análise da política pública com foco na escolarização de estudantes com surdez e com deficiência auditiva no ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa de Zwick (2020) apontou a concentração de matrículas dos estudantes com surdez na dependência administrativa estadual, por meio do ensino exclusivamente especializado, do ensino comum articulado ao atendimento educacional especializado e com apoio do profissional tradutor/intérprete de Libras.

A base teórica foi constituída pelos estudos acadêmicos sobre educação especial, inclusão escolar e ensino médio, em sintonia com o pensamento sistêmico. Os procedimentos metodológicos utilizados envolveram revisão de literatura, entrevistas semiestruturadas e análise de indicadores educacionais.

Silva (2021) analisou a configuração da política de educação especial em Moçambique, considerando as iniciativas da gestão pública envolvendo plano normativo, a organização dos serviços, a formação docente e a oferta do apoio especializado para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais¹³⁹ no ensino comum. O marco temporal da pesquisa - de 1998 a 2019 - dialoga com o momento em que as políticas do país começaram a ser direcionadas à inclusão escolar desse público. Os resultados da pesquisa indicaram que os documentos normativos nacionais estão alinhados com as orientações internacionais, contudo, há uma carência de iniciativas práticas para materialização da referida política.

As pesquisas deste eixo apontam a ampliação do acesso do público-alvo da educação especial ao sistema regular de ensino e confirmam a busca pelo alinhamento dos sistemas municipais de educação às diretrizes nacionais da política de educação especial. Como aspectos de fragilização da política em curso analisam a relação público-privado; a continuidade de financiamento dos espaços segregados, merecendo atenção o percurso de escolarização dos estudantes com surdez; a necessidade de avanço nas definições do atendimento educacional especializado articulado ao ensino comum; a distância entre a política texto (plano normativo) e o contexto da prática.

Do ponto de vista metodológico, percebe-se o investimento da pesquisa em interagir com os agentes públicos e seus atores locais, a partir de escolhas em que predominam a análise documental envolvendo registros oficiais dos contextos analisados e as entrevistas semiestruturadas. A análise de indicadores educacionais oficiais constitui uma ferramenta metodológica em evidência nas pesquisas, por meio de um viés “unitário” às dimensões da pesquisa qualitativa e quantitativa em educação.

139 Mantemos o conceito utilizado pela autora para se referir ao público-alvo da educação especial.

Os contornos das políticas públicas investigadas, em âmbito nacional e internacional, anunciam a internacionalização da pesquisa como um investimento do NEPIE ao longo dos anos.

3 Contextos de contextos: Sujeitos, currículo, acessibilidade, processos de aprendizagem e formação docente em educação especial

No segundo eixo apresenta-se 6 pesquisas as quais articulam os sujeitos considerados público-alvo da educação especial, os diagnósticos e a medicalização da educação (SILVA, 2022); o currículo, os processos de aprendizagem, a comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e os recursos pedagógicos acessíveis (CORREIA, 2022; PEREIRA, 2021; NOBRE, 2021; STOCKMANN, 2019); Formação de professores e educação especial (SILVA, 2020).

Silva (2022) investigou os processos de patologização e medicalização da vida, objetivando analisar, de forma prioritária, o conceito de deficiência, bem como, sua relação com os processos de escolarização. A partir do pensamento sistêmico, a autora realizou uma investigação de cunho bibliográfico e documental, lançando seu olhar para o conceito de deficiência nos documentos normativos no contexto brasileiro, para a produção acadêmica e narrativas concernentes à sua trajetória como professora de educação especial. A investigação indicou a compreensão de deficiência que desponha das políticas e práticas associada a uma visão patologizante do sujeito, produzindo efeitos nos processos de escolarização e corroborando para o aumento no número de diagnósticos pautados em uma lógica de “leitura de sintomas” (SILVA, 2022, p. 166).

A tese de Correia (2022) pautou-se nos processos de aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial no contexto da escola regular e buscou olhar para o aprendizado como processo de interação e de comunicação. A autora, embasada no pensamento sistêmico e utilizando-se de narrativas, justifica a investigação a partir do discurso de “não aprender” associado à trajetória de tantos estudantes, principalmente aqueles considerados público-alvo da educação especial, bem como, a invisibilidade

bilidade das aprendizagens que não estão associadas ao que a escola exige comumente dos seus alunos, como a leitura e a escrita.

Pereira (2021) pautou-se na revisão de literatura para investigar como o trabalho colaborativo vem se constituindo em sua associação com contextos escolares inclusivos. Cabe destacar que a busca que articulou a revisão de literatura na investigação envolveu um repositório virtual associado às universidades brasileiras UFRGS, UFES e UFSCar. A autora aponta a potência do trabalho colaborativo como uma ação que, vinculada ao cotidiano, vem aparecendo, no âmbito das produções analisadas, como propulsora dos processos inclusivos de estudantes público-alvo da educação especial. A dedicação à análise desse repositório coloca em evidência uma rede de pesquisa, integrada pelo NEPIE-UFRGS, que articula essas três instituições na interlocução acadêmica e na produção coletiva concernente à pesquisa em educação especial.

A investigação de Nobre (2021) dedicou-se à produção de um livro em CAA, pensado para crianças usuárias das línguas crioulo haitiano e português brasileiro. A autora buscou a partir de uma abordagem qualitativa analisar os conceitos de língua de acolhimento e de língua familiar. Stockmanns (2019) também abordou o livro acessível tátil a fim de analisar as suas contribuições para o processo de letramento de crianças com deficiência visual. Sua pesquisa de abordagem qualitativa fundamentou-se na teoria sócio-histórica de Vygotsky. Destacou a potência do livro acessível tátil como possibilidade para que as crianças se aproximem do universo letrado e a necessidade de mais investimento em produções nesse sentido.

A pesquisa de Silva (2020) discutiu a formação de professores articulada à educação especial. Sustentada no referencial teórico que tem como base o pensamento sistêmico, a autora construiu uma cartografia acerca da formação de professores de educação especial no contexto brasileiro, buscando olhar para as principais tendências e desafios que se manifestavam relacionadas à discussão. A pesquisa, de abordagem qualitativa, também utilizou-se de transcrições envolvendo encontros de pesquisadores da área que se dedicavam à temática. Silva (2020) indica que a incompletude como espaço de formação não tem sido considerada quando se discute a formação do professor de educação especial no Brasil, fortalecendo a

tendência de uma busca por percursos formativos que ofereçam respostas e receitas.

Salienta-se uma tendência do grupo ao investimento na aproximação com as trajetórias escolares, por meio da valorização de narrativas, da experiência dos pesquisadores como docentes e da proposição de práticas pedagógicas acessíveis. Ademais, percebe-se a presença da cartografia como inspiração para delinear as metodologias das investigações, colocando em diálogo o processo de constituição da pesquisa e o pesquisar e convocando o pesquisador a assumir o lugar de participante ativo da investigação.

As pesquisas do segundo eixo apontam que ainda existe um movimento de busca por respostas prontas, pautadas em um ideal de aluno e na necessidade de um pragmatismo diretivo na análise dos percursos de aprendizagem. Nesse sentido, afirma-se que uma das tendências observadas no âmbito das investigações que se constituem no NEPIE está justamente no convite para reinventar práticas pedagógicas, buscando construir novas possibilidades associadas às trajetórias escolares de estudantes público-alvo da educação especial.

4 Considerações emergentes

As 13 pesquisas analisadas no marco temporal de 2018 a 2022 representam o investimento do NEPIE em contribuir com a afirmação da perspectiva da inclusão escolar como direito das pessoas com deficiência ao acesso, permanência e aprendizagem na escola básica de ensino comum e na universidade. A abordagem dos contextos nos dois eixos temáticos em caráter complementar sistematiza a compreensão do Núcleo a respeito da inseparabilidade entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Além disso, as pesquisas em destaque nos auxiliam a traçar algumas considerações emergentes com relação às políticas públicas de educação especial em voga no país com foco no contexto dos entes federados.

Do ponto de vista da tessitura de uma política texto sistematizadora de princípios nacionais orientadores para a educação especial como modalidade de ensino transversal às demais etapas, níveis e modalidades da educação é inegável que há avanços feitos nas últimas décadas que culminaram na publicação do Documento Orientador da Política de Educação Especial

(BRASIL, 2008), no Decreto 6949/2009 que regulamenta a Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e na Lei Federal 13. 146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Esses direcionamentos ao resguardarem o direito das pessoas com deficiência à educação escolar, juntamente com a estruturação de programas federais no início da primeira década de 2000, foram os responsáveis pela mudança no cenário das matrículas do público-alvo da educação especial, diminuindo drasticamente as matrículas no ensino exclusivamente especializado e ampliando progressivamente as matrículas no ensino comum. Conforme Sozo; Haas e Rodrigues (2021), no cenário nacional ao longo de 2007 a 2020, as matrículas do público-alvo da educação especial no ensino comum tiveram um aumento de 282, 34% ou uma ampliação de 2,8 vezes em relação aos indicadores iniciais. Neste mesmo íterim de tempo, as classes exclusivas de educação especial tiveram um decréscimo de 55,23% (SOZO, HAAS, RODRIGUES, 2021).

As pesquisas de Souza (2021) e Delevati (2021) constroem uma retrospectiva histórica que permite analisar os “saltos qualitativos” com relação à valorização de premissas conceituais da deficiência a partir de um modelo social que repercute em sua abordagem como uma questão essencialmente política e de justiça social. Logo, o foco das políticas públicas passa a ser o investimento na eliminação das barreiras sociais, por meio da promoção do atendimento educacional especializado, como serviço pedagógico especializado prioritário a ser ofertado nas escolas de ensino comum e centros de atendimento educacional especializados. Por outro lado, também é necessário considerar que esses textos são o resultado de uma arena histórica de disputas que circunscreve a área da educação especial, de modo que a política em movimento produz sentidos passíveis de serem apontados como lacunas ou desafios atuais da política nacional de educação especial. Consideramos que esses desafios estão vinculados diretamente à formação dos profissionais da educação especial (SILVA, 2021) e ao fortalecimento do atendimento educacional especializado como um dispositivo pedagógico que suscita o trabalho colaborativo (PEREIRA, 2022) e contrapõe-se às práticas capacitistas e patologizantes da educação escolar (SILVA, 2022). Portanto, a qualidade dos apoios que possam resultar no direito à aprendi-

zagem pelas pessoas com deficiência sumariza um dos grandes desafios da área da educação especial na atualidade (CORREIA, 2022).

Além disso, os contornos das diretrizes nacionais são tênues ao serem interpretados pelos atores locais podendo assumir múltiplos sentidos nas políticas estaduais e municipais (MARQUET, 2018; MULLER, 2019; ZWICK, 2020). Observamos que essa dinamicidade própria da ação política resulta em contextos de contextos que, em determinadas situações, pode significar a aproximação ou o distanciamento das diretrizes orientadoras nacionais da política de educação especial.

Por sua vez, ao analisarmos a influência dos atores locais associados aos últimos anos em que vivenciamos retrocessos na política pública nacional de educação especial, orquestradas pelo governo federal, mediante decreto¹⁴⁰, percebemos o papel decisivo da sociedade civil organizada na defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2022). Igualmente, foi possível analisar o protagonismo dos cotidianos em estabelecer arranjos para assegurar a inclusão escolar em um período “pós golpe de 2016”¹⁴¹ em que a principal ação política da gestão federal foi a omissão e a precarização da instituição pública por meio de políticas de contingenciamento do financiamento da educação. Portanto, ainda que a produção acadêmica aponte muitos desafios a serem enfrentados pela política de educação especial em âmbito nacional e no que se refere à sua tradução pelos sistemas de ensino, salientamos que a sustentação dos pilares da inclusão escolar associados ao direito à educação escolar faz parte de uma conquista irrevogável da área da educação especial e da sociedade brasileira neste século, da qual o NEPIE é partícipe como ator social por meio da dedicação sistemática à pesquisa que contempla as políticas públicas em inclusão escolar.

140 Em setembro de 2020, o governo federal publicou o Decreto Federal 10.502/2020 propondo atualizações à política nacional de educação especial que foram consideradas um retrocesso por diferentes setores da sociedade, repercutindo negativamente e resultando na sua suspensão pelo Supremo Tribunal Federal, mediante Ação Pública de Inconstitucionalidade. Em janeiro, como primeiro ato do seu governo, o presidente da república Luís Inácio Lula da Silva revogou essa legislação mediante publicação do decreto federal 11.370/2023.

141 Nomeamos como “golpe político de 2016” a ação parlamentar orquestrada pelas forças políticas conservadoras que resultou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 maio 2021.

COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (orgs.). **Pela inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto n. 10.502**. São Paulo: Instituto Alana, 2022. Disponível em: <http://alana.org.br/pela-inclusao> Acesso em: 22 out. 2022.

CORREIA, Gilvane B. Educação especial, comunicação e currículo escolar: A aprendizagem como decorrência da experiência corporificada em um mundo compartilhado. 2022. **Tese** (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. UFRGS. 138f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/253073/001158029.pdf?sequence=1> Acesso em: 16 abr. 2023.

DELEVATI, Aline. C. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. UFRGS. 290f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/221552> Acesso em: 16 abr. 2023.

FARENZENA, Nalu; LUCE, Maria B. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, L. M. (Org.) *Avaliação de Políticas Públicas*: Porto Alegre, UFRGS, 2014, p 195-215.

MARQUET, Mônica G. Políticas de inclusão escolar: o contexto do município de Capão da Canoa - RS (2007- 2018). 2018. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 152f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/188438> Porto Alegre, RS. Acesso em: 16 abr. 2023.

MÜLLER, Miriam G. A educação especial na rede municipal de ensino de Canoas- RS: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 112f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/197101> Acesso em: 16 abr. 2023.

NOBRE, Jeruza S. O livro infantil em CAA: intersecções entre língua familiar e língua de acolhimento. 2021. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 103f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233642/001135491.pdf> Acesso em: 16 abr. 2023.

PEREIRA, Renata M. da R. O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva. 2021. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 135f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/219876> Acesso em: 16 abr. 2023.

ROZA, Barbara M. da. Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: Universidade Federal do Rio Grande do Sul em foco. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 127f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216887> Acesso em: 16 abr. 2023.

SILVA, Delfina B. M. da. Educação Especial em Moçambique: uma análise das políticas públicas (1998-2019). 2021. **Tese** (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do

Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. UFRGS. 149f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/221040> Acesso em: 16 abr. 2023.

SILVA, Carla M. Deficiência, contexto escolar, patologização da vida e processos diagnósticos: entre o mapa e o território. 2022. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 184f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249730> Acesso em: 16 abr. 2023.

SILVA, Mayara C. da. Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios. 2020. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. UFRGS. 158f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216873> Acesso em: 16 abr. 2023.

SOUZA, Juliana dos A. de. A Política de Educação Especial no Brasil entre os anos 1990-2016: Desafios e Perspectivas de Garantia do Direito à Educação. 2021. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 156f.

SOZO, Carolina. HAAS, Clarissa. RODRIGUES, Eduarda A. P. Estatísticas educacionais da educação básica e trajetórias de estudantes com deficiência. In: HAAS, Clarissa (org.) **Cotidianos de Inclusão Escolar na Educação Básica e Profissional: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/> Acesso em: 27 fev. 2023. p. 283-293.

STOCKMANN, Roberta Livros táteis e o processo de letramento de crianças com deficiência visual. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 134f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/197425> Acesso em: 16 abr. 2023.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico:** o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2018.

ZWICK, Lidiane B. Alves. Escolarização, surdez e ensino médio: espaços institucionais e percursos escolares no estado do Rio Grande do Sul. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 154f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212055> Acesso em: 16 abr. 202

II - Las representaciones sociales de los profesores respecto de la educación en y para la diversidad con sus procesos de inclusión.

Dra. Pamela Díaz Suazo (UPLA)
Dra. Daysi Reinoso Salinas (UPLA)

Las prácticas tradicionales en educación superior, ajustadas durante generaciones a un cierto tipo de población estudiantil, comienzan a presentar un desfase con relación a las necesidades y expectativas que trae un creciente número de estudiantes con un capital cultural diferente. Se produce así una situación de hecho, en que dos capitales culturales se enfrentan, sin que exista un real plano de diálogo. En muchos casos, esta situación de desencuentro entre dos formas de discurso y expresión es vista, en la práctica, como un tremendo obstáculo que impide abordar exitosamente las tareas que la educación superior impone a los estudiantes (Barrington, 2004; Northedge, 2003), y además coloca a las nuevas generaciones de docentes el desafío de asumir la inclusión como un camino para responder, aceptar y celebrar la diversidad en el sistema educativo (Infante, 2010).

Como parte de esta mirada, dada la profunda desigualdad y segmentación social y educativa que se evidencia en Chile, resulta relevante analizar el nivel de ajuste de la formación inicial docente y las demandas del ejercicio profesional en contextos de diversidad, más allá de los resultados de las pruebas estandarizadas en las que las políticas nacionales han venido haciendo énfasis (Ruffinelli, 2013), considerando la perspectiva del formador de formadores, para el aseguramiento de la calidad de esta formación.

Las cuatro universidades participantes en este trabajo, integran el Núcleo de Investigación en la formación docente, como parte del Convenio Marco para el Objetivo en Red, del Ministerio de Educación de Chile, cuyo propósito es establecer redes entre Universidades estatales en la línea de Investigación, área prioritaria Educación, buscando formar educadores comprometidos con la función social y cultural que implica la actividad pedagógica, para lo cual existe una especial preocupación en desarrollar la capacidad para educar en y para la diversidad.

Existe consenso en que la formación inicial docente es un fenómeno de relevancia pública posibilitando la mejora de la calidad y equidad de la educación. La calidad, entendida como el desarrollo integral de la persona y la profundización de la democracia, y la equidad orientada a posibilitar el acceso, progreso y finalización de los ciclos educativos influenciados por factores estructurales, institucionales y pedagógicos, eliminando las desigualdades que la afectan. En este escenario un factor preponderante lo constituye la figura del educador, como se señala en el informe OCDE (2009).

El cambio del escenario educativo que emergió de las demandas sociales, desde el 2006 a la fecha, buscaba superar la exclusión, dando paso a acuerdos nacionales e internacionales como por ejemplo: promulgación de la Ley General de Educación (LGE), gratuidad en educación superior, Ley de Inclusión, igualdad de género, entre otras, las que han posibilitado la evolución del concepto diversidad el cual implica el reconocimiento de polos de identidad del sujeto en sus procesos de desarrollo y formación, marcado por diferencias sociales, culturales, cognitivas y económicas, particularidades que cada uno trae consigo en la conformación de los grupos humanos. La diferencia se reconoce como inherente a los seres humanos,

por tanto, concebida como un valor y un derecho (López, 2004). Es en el espacio educativo donde las diferencias cobran sentido y el concepto de diversidad se materializa como un hecho natural (Moriña, 2004), exigiendo la transformación de los procesos educativos, tradicionalmente abordados desde la homogeneidad.

En los últimos veinticinco años el sistema escolar chileno ha impulsado políticas educativas orientadas a asegurar la existencia de condiciones para responder a la diversidad, desde un enfoque inclusivo, entendido como un proceso que permite abordar la diversidad, considerando las necesidades de todos y todas a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO 2005). Ejemplo de esto es la Ley General de Educación que declara en su artículo 4 que “es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (Ley N° 20.370, 2009, p.3). Se presenta en esta ley una mirada más amplia de la inclusión, considerando no solo la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, según lo establecido en el Decreto N°170/2009 y la ley N°20.422/2010, sino que incluyendo otros aspectos o características de las personas. De igual forma la ley N° 20.609/2012 garantiza el goce y ejercicio de sus derechos y libertades, sin discriminación arbitraria. En el año 2015 se promulga la Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Sillard, Garay y Troncoso (2018) en su investigación sobre el comportamiento del nuevo sistema de admisión escolar, señalan que el espacio educativo asume el desafío de actuar como puente para reducir la segregación social entre las escuelas y generar espacios socialmente más heterogéneos y por tanto tendientes a mayor inclusión. No obstante, el copago aún trae como efecto la marginación de estudiantes vulnerables y dificulta un reordenamiento de la matrícula a favor de optimizar gradualmente la recomposición social de las escuelas, que en su mayoría concentran a estudiantes con atributos homogéneos, lo que implica mantener las desigualdades de origen al interior del sistema educativo.

En el nivel de educación superior la ley N° 21.091/2018 reconoce este sistema como un derecho que debe estar al alcance de todas y todos, sustentado en la igualdad de oportunidades. En el artículo 2 plantea, entre otros, como principio de inspiración la inclusión, “El Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes..., velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria”, promoviendo “la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad”. Para superar la barrera económica de acceso, esta ley promueve la gratuidad de aranceles para los y las estudiantes que lo requieran.

Lo expuesto es coincidente con lo expresado en la Declaración de Incheon (2015), Educación 2030, la que dentro de sus metas propone para la educación superior el acceso igualitario para hombres y mujeres eliminando la disparidad de género y personas en situación de vulnerabilidad (discapacidad y pueblos indígenas) y el aumento del número de docentes calificados capaces de responder a las necesidades de sus contextos.

En coherencia con lo anterior, el Ministerio de Educación (2017) otorga a las universidades estatales la responsabilidad de generar las condiciones para la incorporación de un enfoque inclusivo frente a la diversidad de talentos, culturas, etnias, situación de discapacidad, identidades de género y condiciones u orientaciones sexuales. Esto implica la generación de políticas y condiciones que aseguren el acceso, progresión y finalización de los estudios superiores, lo que sin duda implica un cambio en las culturas institucionales. Éste debiera reflejarse no solo en la visión, misión, planes de estudio, perfiles profesionales, sino que también en las prácticas docentes y convivencia cotidiana, que es donde cristaliza la transformación de la cultura, otorgando prioridad en estas bases a la formación inicial de docentes, lo que plantea la necesidad de contar con “Académicos formados en enfoque inclusivo en cuanto a reconocer su papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ofreciendo oportunidades de formación a todas y todos los estudiantes, promoviendo un clima de respeto y de tolerancia.” (p.29) Un análisis documental (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman, 2017) muestra que las universidades estatales incorporan políticas e iniciativas para la inclusión y la diversidad cultural, sin embargo, el diagnóstico señala que aún es insuficiente. Cabe

preguntarse entonces qué limita este avance, dónde se encuentran los nudos críticos, más allá de las declaraciones expresadas en los documentos oficiales.

Ante estas interrogantes, el equipo de investigadores del presente estudio tiene la convicción que es en las representaciones sociales de los formadores de profesores donde será posible encontrar estas y otras respuestas. Éstos “son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar en los futuros docentes” (Vaillant y Marcelo 2001, p.35). Por ello, resulta fundamental develar sus representaciones, distinguir cómo ellas impactan y determinan el currículo aplicado. Abric (2001) señala que la representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad, que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que prescribe sus comportamientos o sus prácticas. De manera similar, Martinic (2006) plantea que las representaciones están conformadas por creencias, actitudes, opiniones, que, de manera consciente o inconsciente, los grupos humanos atribuyen a la realidad. Dado que el conocimiento profesional obedece a una construcción social, cultural e histórica (Gómez, 2007) entre quienes posibilitan las condiciones para el aprendizaje y quienes aprenden, resulta clave identificar las creencias que participan en esta negociación de significados. Es por esto que aprender a vivir en diversidad, más allá de ser un desafío de alto valor humano, pone en juego el sistema de creencias que sustentan las prácticas pedagógicas.

Las transformaciones sociales y culturales que demanda el enfoque inclusivo tiene como telón de fondo las representaciones sociales (RS) de quienes forman a los futuros docentes, pudiendo conformar un sistema predictivo de las relaciones que mantendrán estos educadores con sus estudiantes y comunidad (Jodelet, 2018). En esta orientación, Morales (2011) señala la importancia que tienen las RS de los docentes sobre quiénes son sus estudiantes, las que se encuentran presentes en el inter juego de subjetividades en el día a día, aportando sustento a la construcción identitaria de los mismos. En la formación de formadores el reconocimiento y aceptación de la diversidad debe arraigarse en las interacciones cotidianas y en las trayectorias formativas de los futuros profesores, reconociendo, acogiendo

y valorando su manera particular de estar en el mundo, como parte de la construcción de su identidad profesional que orientará su actuar futuro.

Por otra parte, los formadores de profesores tienen la responsabilidad de diseñar el currículo y su revisión para ofrecer respuestas oportunas y contextualizadas a las demandas del país, constituyendo un objeto social donde se manifiestan las representaciones, al menos a nivel de discurso. Apablaza (2014) plantea la importancia que tienen las RS de los profesores frente a la diversidad y cómo ello supone un impacto en la práctica y la formación inicial, repercutiendo en el desempeño profesional. Vélez (2013) manifiesta la necesidad que los procesos formativos modifiquen las disposiciones hacia la diversidad con el propósito de impactar en los contextos, para ello propone tres ejes: i) el desarrollo de actitudes positivas frente a la diversidad; ii) un cuerpo de conocimientos, estrategias y herramientas; y iii) existencia de espacios de práctica donde pueda aprender y ejercer procesos de atención a la diversidad efectivos, a su vez San Martín y otros (2017) al investigar tres programas de formación docente de educación básica en Chile, concluyen que es necesario transversalizar la educación inclusiva intentando superar su tematización en asignaturas específicas. Se plantea la presencia de una etapa transicional más que transformacional. Afirman baja coherencia interna entre los componentes curriculares, así como un desarrollo basado en el discurso, más que en prácticas pedagógicas concretas. Estos resultados coinciden con estudios internacionales (Holland et al., 2008; Melnick y Zeichner, 1995; Pugach y Blanton, 2012) que muestran que la educación inclusiva está presente en la formación inicial docente pero aún no alcanza niveles que favorezcan impacto en las prácticas de estos profesores una vez egresados. Igualmente, los discursos de docentes en ejercicio expresan escasa formación y preparación para desarrollar su labor en contextos de diversidad (Damm, 2009; Jordan, Schwartz y McGhie-Richmond, 2009). En ese sentido, en el quehacer del profesorado la reflexión pedagógica y personal es clave para las prácticas de colaboración, la gestión curricular inclusiva en contextos reales y la interacción entre docentes noveles y expertos (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2007; Forlin, 2012; Hardmam, 2009; Rufinelli, 2013). Por consiguiente, para lograr una educación inclusiva es fundamental que el espacio formativo cuente

con culturas, políticas y prácticas vividas y compartidas por todos sus actores (Booth y Ainscow, 2011).

Considerando lo antes expuesto y dada la necesidad de avanzar en inclusión en educación superior, el presente estudio busca develar las representaciones sociales respecto a la educación en y para la diversidad en los discursos de formadores de profesores y su expresión en los componentes curriculares de pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia en cuatro universidades estatales, con el fin de problematizar y aportar a los proyectos formativos de los futuros docentes. Por consiguiente, este trabajo pretende iluminar la interrogante: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre educación en y para la diversidad de formadores de profesores y de los componentes curriculares de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica de cuatro universidades estatales?

Objetivo General

Develar las representaciones sociales respecto a la educación en y para la diversidad en los discursos de formadores de profesores y su expresión en los componentes curriculares de pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia de cuatro universidades estatales, con el fin de problematizar y aportar a los proyectos formativos de los futuros docentes.

Método

La investigación responde metodológicamente a un enfoque cualitativo, que se construye desde lo fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003), bajo la figura de un estudio de casos múltiples (cuatro universidades estatales chilenas) (Yin, 2003; Bogdan y Biklen, 2003; Ragin y Amoroso, 2011; Gundermann-Kröll, 2013; Rule y Mitchell, 2015), y sobre la base de la indagación narrativa.

La metodología de trabajo tiene dos fuentes:

1. Las representaciones sociales respecto a la educación en y para la diversidad de formadores de profesores en las cuatro universidades asociadas.

2. Los componentes curriculares de los programas de formación inicial docente de las cuatro universidades, es decir, los conceptos y enfoques referidos a la atención a la diversidad en educación.

La elección del método de indagación narrativa se fundamenta en que éste permite:

- La explicitación de significados y sentidos insertos en los contextos espacio-temporales de producción, lo que aporta a la comprensión global de los horizontes de sentido (Gadamer, 1960) en que habitan los participantes.
- El desarrollo de diversos niveles de análisis: en la elaboración de relatos, en la lectura indagativa, problematizadora y colectiva de los relatos, y en la interpretación teórica de estos, lo que permite crecientes niveles de profundización de los significados que se buscan.
- La producción de un corpus de datos denso y focalizado.

Así, en cuanto a las representaciones que portan los sujetos, su interpretación y validación, se procedió a dos acciones para la recogida de datos: a) un taller de escritura colaborativa de relatos autobiográficos de formadores de profesores, asociado a experiencias de educación en y para la diversidad, y b) sesiones de trabajo orientadas al análisis de los relatos resultantes del taller de escritura (Shulman, 1992). Es decir, se realizaron talleres de escritura en cada universidad participante para luego hacer el cruce o enroque de los relatos producidos, llevándolos a sesiones de análisis con los propios participantes de otra institución implicada. Entonces, cada grupo trabajó en el análisis de los relatos de un equipo par de otra universidad entrando con ello en un proceso de triangulación entre las RS explicitadas en los relatos biográficos y las que emerjan en la lectura analítica, para, finalmente, realizar (por parte del equipo investigador) una confrontación última con las categorías relevadas de los documentos curriculares. En síntesis, la triangulación se desarrolló en cuatro etapas: 1. producción de relatos, 2. análisis de relatos y construcción de categorías, 3. análisis de documentos curriculares y construcción de categorías, y 4. confrontación de categorías construidas, desde las distintas fuentes y durante el proceso.

Definición de unidad de análisis y criterios de selección de los sujetos

La unidad de análisis está constituida por formadores de profesores pertenecientes a la carrera de Educación Parvularia y Educación Básica y del área de formación práctica. Se trabajó un total de 15 representantes de las 4 universidades asociadas al proyecto, convocando a equipos de 3-5 formadores por cada universidad.

Resultados

Como resultado esta investigación aporta información sobre cómo es entendida la educación en y para la diversidad por los formadores de profesores. Del mismo modo se evidenció en los componentes curriculares, la presencia literal e inferencial de elementos asociados a la formación en éstas temáticas. En este sentido, la investigación significó una contribución a la formación inicial docente, puesto que facilitó la comprensión de los problemas existentes en la implementación de las políticas públicas sobre inclusión educativa, ofreciendo una visibilización de la interpretación que se ha hecho de estos constructos, que si bien son subjetivos permean la praxis pedagógica, aportando insumos para la reflexión y la posterior toma de decisiones al interior de las instituciones de educación superior en lo relativo a temas tan sensibles como inclusión, diversidad y equidad.

Las representaciones sociales, desde sus múltiples perspectivas en torno a la inclusión y la educación en y para la diversidad, son el principal criterio de validación de las historias generadas, manteniendo la atención y observación permanente y crítica en: las narraciones de los participantes y en las propias posiciones en el trabajo interpretativo; la apertura a la pluralidad de puntos de vista; la toma de conciencia de los elementos subjetivos en juego -creencias, prejuicios, sentimientos, estereotipos, emociones, representaciones, etc.

Cada relato fue una expresión natural de las representaciones de un sujeto autor, el ejercicio de análisis cruzado permite la emergencia de nuevas representaciones en los sujetos lectores, asociadas éstas a la comparación que se da entre una experiencia ajena y la propia, desde donde

surgen principios axiológicos, deontológicos y heurísticos, implicados en la formación académica.

Referencias bibliográficas

Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En Jean Claude Abric (coordinador), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.

Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 7-24. doi:10.4067/S0718-07052014_000100001

Barrington, R. (2004). *Poverty and Policy Discussion Paper 5: Poverty is Bad for your Health*. Bristol: Combat Poverty Agency.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd Edition)*.

Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.

Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.

Gómez J. (2007). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Revista Educación y Ciudad*, 12, 69-86.

Holland, D., Detgen, A. y Gutekunst, L. (2008). Preparing elementary school teachers in the Southeast Region to work with students with disabilities. *Report of the Southeast Regional Educational Laboratory at SERVE Center, Institute of Education Sciences, US Department of Education*. Recuperado de: http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/rel_2008065_main.Pdf

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI* (1), 287-297.

Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), 1-12. doi:10.24215 /18537863e041

López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Martinic, S. (2006). El estudio de las Representaciones y el análisis estructural del discurso. En Canales M. (Ed), *Metodologías de la investigación social* (p.229-320). Santiago: LOM.

Ministerio de Educación (2009). Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional. Ley Chile. Fecha de consulta 17 de mayo del 2019. Recuperado desde <http://bcn.cl/1uvr8>

Ministerio de Educación (2009). Ley N° 20.370 Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional. Ley Chile. Fecha de consulta 4 de nov. del 2020. Recuperado de <http://bcn.cl/1uvx5>

Ministerio de Educación (2018). Ley N° 21.091. Sobre Educación Superior. Biblioteca del Congreso Nacional. Ley Chile. Fecha. Recuperado desde <http://bcn.cl/25b7u>.

Morales, P. (2011). Las representaciones de los docentes en los procesos de construcción identitarios de las personas sordas dentro de su educación. *Estudios Pedagógicos XXXVII* (2), 161-180.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Rufinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, 117-154.

San Martín, C., Villalobos, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52.

Sillard, M., Garay, M. y Troncoso, I. (2018). Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: la región de Magallanes como experiencia piloto. *Calidad en la Educación*, 49, 112-136.

UNESCO. (2005). Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish .pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf)

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000_245656_spa.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. Recuperado de <http://www.scieo.org.co/pdf/folios/n37/n37a07.pdf>

III - Fuentes de desigualdad en las trayectorias académicas de los estudiantes que trabajan de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral

Andrea Pacifico (UNL)

Andrea Nessier (UNL)

Virginia Trevignani (UNL)

Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación sobre trayectorias académicas y laborales y los factores que operan sobre las mismas en el estudiantado de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Santa Fe, República Argentina.

En esta oportunidad, se presenta un recorte de los avances de la investigación: el análisis cuantitativo de las trayectorias académicas y laborales del estudiantado de CP de la FCE – UNL, asumiendo que esta combinación de actividades es compleja porque no sólo depende de la voluntad individual o el esfuerzo familiar, sino que reciben el influjo de otras

fuerzas sociales que regulan la transición a la vida adulta. Así, se abordan aquellas dimensiones de la vida social que pueden producir variaciones en las trayectorias de estos jóvenes; seleccionadas en función de los antecedentes bibliográficos y de la disponibilidad de información en los registros administrativos y en las encuestas realizadas oportunamente.

Estudiar y trabajar es una tendencia mundial creciente y las universidades se ven interpeladas por este fenómeno. La masificación de la educación superior y su consiguiente heterogeneidad en los perfiles del estudiantado da cuenta de un estudiante tradicional que comparte las aulas con estudiantes que trabajan, estudiantes trabajadores y trabajadores que estudian (Guzmán, 2004) según la importancia relativa que le otorgue a estos dos aspectos de la vida.

Mientras en los imaginarios se considera una trayectoria académica ideal prevista en el plan de estudios y que se manifiesta a través de una secuencia etápica que marca un tiempo para el estudio y, a continuación, un tiempo para el trabajo y, como bisagra entre ambas actividades, un período de transición entre el ámbito académico y el mundo del trabajo, numerosas investigaciones dan cuenta de la progresiva participación del estudiantado universitario en el mercado laboral. Sin embargo, la simultaneidad de ambas prácticas presenta diferencias asociadas a particularidades no sólo del estudiantado, sino también de las instituciones de educación superior y de las condiciones imperantes en el contexto socio-económico (Guzman, 2017). Así, el análisis de la problemática inherente al trabajo durante los estudios está presente en las agendas de gran parte de las universidades de las distintas regiones.

Al respecto se destacan investigaciones desarrolladas en países anglosajones: Tinto, 1986; Callender, 2008; Barron y Anastasiadou, 2009; Robotham, 2012; Darolia, 2013; en Iberoamérica: Bucheli y Spremolla, 2000; Petit, Gonzalez y Montiel, 2011; Cuevas de la Garza y de Ibarrola Nicolín, 2013; Finkely Barañano, 2014; Planas, 2013; Planas y Enciso-Avila, 2013 y en Argentina: Fernandez Berdaguer 1986; Panaia 2011, 2013; Riquelme 2009; Di Gresia, Fazio, Porto, 2004; Garcia de Fanelli, 2011; Jacinto, 2002, 2010.

En cuanto a los motivos para trabajar numerosos estudios aportan evidencias sobre las razones que impulsan al estudiantado universitario a

trabajar en simultaneidad con sus estudios (Ruesga Benito y otros, 2014; Arias Galicia, 2003; Planas y Enciso-Avila 2014; Herger y otros 2016; Nessier y otros, 2016; Guzman, 2004; Zandomeni y otros, 2015). Los resultados de las investigaciones muestran escenarios disímiles: son las condiciones socioeconómicas del estudiante y de su familia las que determinan la entrada en el mercado laboral, por otro lado, este fenómeno también cobra sentido entramado a otro tipo de búsquedas como el desarrollo de competencias laborales, ganar experiencia o lograr independencia económica.

En cuanto los efectos del trabajo sobre los desempeños académicos existen numerosas investigaciones (Bardagi y otros, 2006; Little y Harvey, 2006; Di Gresia y otros, 2004; McInnis Hartley, 2002; Robotham, 2012; Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014). Algunas de ellas coinciden en señalar que el trabajo durante los estudios no necesariamente afecta en forma negativa el desempeño académico, sino que depende de numerosas variables entre ellas el grado de vinculación del trabajo con los estudios y la extensión de la jornada laboral.

Otras sostienen que, si el trabajo del estudiante no se vincula con su carrera, la relación entre las horas trabajadas y el rendimiento académico es negativa. Algunas, en cambio, muestran que trabajar durante los estudios universitarios -cualquiera sea el tipo de tarea que se desarrolle- significará para el estudiante la oportunidad de adquirir no sólo competencias, conocimientos y habilidades técnicas sino también actitudes y hábitos. Por último, hay investigaciones que arrojan datos que muestran que ambas cuestiones no están asociadas.

En el tema que hay mayoritariamente acuerdo es en la cantidad de tiempo dedicado al estudio: cuando se trata de trabajos de más de veinte horas semanales, el impacto tiende a ser negativo (Franke, 2003; Ruesga Benito y otros, 2014; Darolia, 2013).

A partir de estas lecturas se ha construido un marco teórico y metodológico que encuadra el trabajo realizado en territorio y que posibilita la lectura e interpretación de los datos recogidos tendientes a obtener la caracterización de las distintas trayectorias estudiantiles, la descripción de la simultaneidad estudio-trabajo y el reconocimiento de las fuentes de desigualdad que operan en dichos recorridos.

Diseño y Metodología

A partir de la aplicación de una encuesta a estudiantes de la carrera de Contador Público en la FCE - UNL, en 2014, se propone describir las trayectorias universitarias en una ventana de observación temporal de cinco años identificando los eventos en los que la simultaneidad entre estudio y trabajo es más frecuente. El análisis de estos datos posibilita la construcción de una tipología de trayectorias que permite identificar distintos patrones.

El reloj analítico comienza a correr en el momento en que culminan los estudios secundarios, se inscriben en la carrera de Contador Público - UNL y continúa en distintos eventos que componen las experiencias académicas y laborales del estudiantado hasta el momento en que se aplica la encuesta. Se ha utilizado la técnica de análisis de secuencia para construir y describir estas trayectorias.

En este contexto, la propuesta radica en el seguimiento del estudiantado mediante el análisis de la secuencia de los estados observados para cada uno y en cada uno de los eventos temporales definidos. Se entiende por evento cada una de las instancias institucionales universitarias donde es posible observar un cambio de estado en las unidades de análisis (estudiantes), dada una problemática de interés (trabajo, estudio y trabajo, interrupción de los estudios, estudia otra carrera). Así, en cada uno de los eventos analizados, el estudiantado puede adquirir distintos estados, que no son atributos fijos, sino que pueden ir cambiando.

La experiencia del estudiantado encuestado durante cinco años de seguimiento se analiza construyendo secuencias de eventos ordenados, en una ventana temporal de observación determinada. Estas secuencias reconstruyen recorridos individuales y su análisis permite identificar factores que los condicionan en distintos momentos del tiempo.

Una secuencia es una lista *ordenada* de estados encadenados entre sí que tienden a la convergencia, es decir, que se aproxima más o menos a un estado relativamente estable en el tiempo (Abbott, 2001). En este caso, el orden se establece a partir de los años posteriores y consecutivos al ingreso a la facultad. Los estados en cada evento adquieren significado porque están encadenados con los anteriores y los posteriores. Una transición da cuenta del cambio de estados entre un evento y otro; la realidad social

es concebida como un proceso constituido de estados estables, separados por transiciones que forman las trayectorias. Estas características resultan en una trayectoria, entendida como un modelo de relativa estabilidad y cambio, que representa la variación a lo largo del tiempo de los estados experimentados en cada evento.

Universo y muestra

Según los datos provistos por el Departamento de Alumnado –que operaron como marco muestral para la investigación– el universo de estudiantes de CP en el 2014 era de 928. Para la determinación de la muestra se efectivizó una estratificación atendiendo al año de cursado, presuponiendo diferencias según el grado de avance en la carrera. Se calculó en 290 la cantidad de unidades de análisis que constituyó la muestra de CP de los cuales 128 estaban cursando materias de 3º año del plan de estudio, 69 de 4º año y 93 de 5º año.

En nuestra investigación el indicador *Universitarios en el hogar* refiere a ser “estudiantes universitarios de primera generación”, aludiendo así a estudiantes cuyos progenitores han accedido, como máximo, al nivel de instrucción secundario completo. Su contrapartida son aquellos estudiantes que pertenecen a un grupo familiar en el cual al menos uno de los progenitores tuvo acceso a la educación superior, haya o no concluido este nivel.

El indicador *Ritmo de avance* es un índice construido a partir de dos datos primarios, la cantidad de materias aprobadas y la cantidad de años de permanencia del estudiante en la FCE. Este indicador revela la cantidad de materias que, en promedio, el estudiante aprueba por año de permanencia en la universidad y permite comparar su trayectoria con la trayectoria teórica prevista. Para analizar cada estrato es importante tener en cuenta que el Plan de Estudios está integrado por 38 asignaturas y cinco años de duración, de modo que para finalizar la carrera en el tiempo previsto deberán aprobarse entre 7 y 8 asignaturas por año. Así, el estudiantado se agrupa en tres grandes conjuntos identificados como ritmo de avance Similar, Cercano y Alejado al teórico. Las categorías e indicadores utilizados para construir y analizar trayectorias se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. *Indicadores de desigualdad y otros determinantes*

Indicadores	Categorías
Sexo	Mujer
	Varón
Gestión escuela secundaria de procedencia	Pública
	Privada
Universitarios en el hogar	No es primera generación de universitarios
	Es primera generación de universitarios
	No trabajó durante carrera universitaria
Trabajó alguna vez	Trabajó al menos una vez durante carrera universitaria
	Alta
Relación del trabajo con la carrera elegida	Media
	Baja
	Fuerte. Más de 20 horas semanales
Intensidad laboral	Débil. Hasta 20 horas semanales
	Asalariado
Tipo de trabajo	Emprendedor
	Pasante
Ritmo de avance	Similar (5 o 6 años) Cercano (7 u 8 años) Alejado (superior a 9 años)

Fuente: Elaboración propia

Modelado de trayectorias: ventana de observación, eventos y estados

Dado que la encuesta fue aplicada en el año 2014 y recolecta información retrospectiva desde la finalización de la escuela secundaria para una muestra de 290 estudiantes de la carrera de Contador Público que transitaban distintos años en sus estudios, las trayectorias recabadas tienen distinta longitud. La cantidad mínima de años transcurridos en la carrera es de 3 y la máxima cantidad de años transcurridos en la carrera es de 25.

Para modelar las trayectorias de articulación entre estudio y trabajo, trabajamos con el estudiantado de la carrera de CP cuyo seguimiento observado es de 5 años, tiempo que coincide con la duración teórica de la carrera.

El truncamiento de la ventana de observación a 5 años de seguimiento deja afuera a 103 estudiantes que tenían menos de 5 años transcurridos en la carrera desde el ingreso, seleccionando así a los 187 estudiantes que cumplen con esa condición.

Estos 187 estudiantes seleccionados por el truncamiento representan 64,5% del total de la muestra (290). En esta muestra truncada la proporción de los que exclusivamente estudian (52,9%) y el resto de situaciones (47,1%) es bastante equitativa. De hecho, antes de los 5 años la mayoría de las trayectorias se caracterizan por la exclusividad del estudio (a los 3 años son 70,7% y a los 4 años son 60,5%); en cambio después de los 5 años la tendencia se invierte. A medida que transcurren los años de seguimiento de la trayectoria del estudiantado, el porcentaje de estudiantes que trabajan y los que interrumpen aumenta, de 61,8% a los 6 años hasta 81,5% a los 8 años de seguimiento.

Discusión de resultados

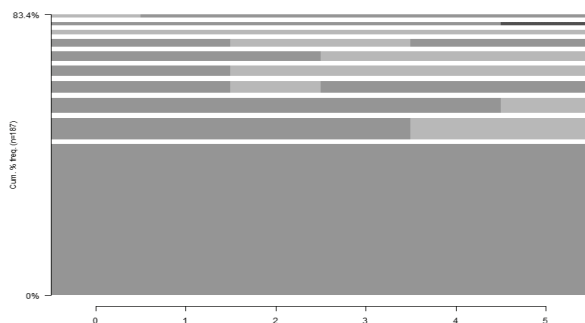
Descripción de las trayectorias: ¿cómo son?

Al procesar la información de los estados en cada evento para los 187 casos seleccionados, se identifican 38 secuencias únicas, es decir, 38 trayectorias que expresan todas las variaciones empíricamente observables para esa muestra. Este es un primer indicador de la heterogeneidad de las experiencias universitarias relacionadas con el estudio, el trabajo y las interrupciones temporales de la trayectoria educativa: durante 5 años de observación hay 38 formas diferentes de articular estos eventos en el tiempo.

En el gráfico 2, se muestran las diez trayectorias más frecuentes; el color gris más oscuro de la base representa el estado de estudio exclusivo; el gris claro identifica la simultaneidad de estudio y trabajo; las líneas negras representan las interrupciones del estudio (por trabajo u otras razones, respectivamente). En la gráfica de la derecha, el eje horizontal representa el paso del tiempo (en seis eventos analizados, desde el 0 que indica la finalización de la educación obligatoria y el 5 que indica el quinto año de cursado en la carrera consecutivo al año de ingreso) y el eje vertical la cantidad de individuos que experimentan cada trayectoria.

Gráfico 2. Las 10 trayectorias más frecuentes, tabla (izquierda) y gráfica (derecha)

Egresos escuela segunda	TRAYECTORIA UNIVERSITARIA 5 AÑOS DE SEGUIMIENTO					Frec	%
	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año		
0	1	2	3	4	5		
E	E	E	E	E	E	99	52,9
E	E	E	E	EyT	EyT	14	7,5
E	E	E	E	E	EyT	10	5,3
E	E	EyT	E	E	E	8	4,3
E	E	EyT	EyT	EyT	EyT	7	3,7
E	E	E	EyT	EyT	EyT	6	3,2
E	E	EyT	EyT	E	E	5	2,7
EyT	EyT	EyT	EyT	EyT	EyT	3	1,6
E	E	E	E	E	lyT	2	1,1
EyT	E	E	E	E	E	2	1,1
SUBTOTAL						156	83,4
RESTO						31	16,6
TOTAL						187	100



Fuente: Encuesta 2014 a estudiantes de CP de la FCE-UNL. N=187

La primera trayectoria más común (52,9%), caracteriza a 99 estudiantes que durante los 5 años de seguimiento estudian exclusivamente. A mucha distancia siguen el resto de trayectorias -de la segunda a la séptima- que inician con estudio exclusivo y luego combinan estudio y trabajo con diferentes calendarios de duración de las experiencias laborales. La octava trayectoria ilustra la situación de 3 estudiantes cuya trayectoria universitaria de 5 años se articula en todo momento con el trabajo. La novena trayectoria muestra la situación del estudiantado que interrumpe los estudios por razones laborales en

el quinto año analizado. La décima trayectoria muestra los casos que inician la carrera universitaria con trabajo, pero lo dejan el resto de los años.

Conforme avanza el tiempo, es posible observar los distintos caminos del estudiantado, mientras surge como trayectoria más frecuente la del estudiantado que estudia exclusivamente, también se observan trayectorias que se caracterizan por experiencias de trabajo esporádicas y a medida que se avanza en la trayectoria académica, disminuye la cantidad de estudiantes que se dedican a estudiar exclusivamente. De la misma manera, en el tiempo va aumentando la proporción de estudiantes que articulan la carrera con experiencias laborales, así como también las interrupciones por trabajo o por otras razones, tales como hijos, viajes, dudas con la elección de carrera, entre otras.

En el año de egreso de la escuela secundaria (evento 0), estudiar exclusivamente representa la experiencia del 92,5% de los encuestados y trabajar en simultáneo con los estudios representa 7,5%. Al momento de ingresar a la carrera (evento 1), ser estudiante de tiempo completo agrupa 90,9% de los casos y compartir los estudios con el trabajo agrupa 8% de casos. En el segundo año consecutivo al ingreso (evento 2), la proporción de estudiantes exclusivos desciende a 77% y la proporción de los que estudian y trabajan asciende a 20,3%. En el último año de seguimiento (evento 5), estudiar exclusivamente agrupa el 70,6% de los casos; la simultaneidad del estudio con el trabajo agrupa 22,5% y las interrupciones por razones laborales 6,4%.

En cuanto a las fuentes de desigualdad no se observan diferencias significativas respecto del sexo, es apenas mayor la proporción de mujeres que se dedican solamente a estudiar. En cuanto a las escuelas de procedencia del estudiantado, tampoco se observan diferencias significativas sin embargo es mayor la cantidad de estudiantes, egresados de escuelas públicas, que trabaja y estudia al mismo tiempo. También presentan más interrupciones a partir del tercer año.

Las trayectorias académicas del estudiantado que trabaja desde los inicios de la carrera presentan mayor rezago que las de aquellos que atrasan su ingreso al mercado laboral. Sin embargo, los que trabajan menor cantidad de horas, presentan trayectorias académicas que expresan que pueden combinar ambas prácticas en simultáneo, tal como lo muestran muchas de las investigaciones que son referencia en este tipo de estudios. En cambio, se presentan diferencias, respecto al análisis bibliográfico, en cuanto a la

vinculación entre el trabajo y la carrera: del estudiantado encuestado cuyos trabajos están relacionados con la carrera, 18% presentan interrupciones, es decir presentan dificultades para combinar armoniosamente los estudios superiores y el trabajo. En cuanto al tipo de trabajo, se presentan trayectorias bien diferenciadas, se destaca que los asalariados logran combinar estudio y trabajo durante un tiempo sostenido.

Conclusiones

Los datos analizados permiten afirmar que hay una fuerte heterogeneidad en los perfiles de la población estudiantil que trabaja. Puede observarse que, cuantos más años de trayectoria académica presenta el estudiantado, se incrementa el porcentaje de estudiantes que trabajan así como aquellos que presentan interrupciones en sus estudios. En algunas ocasiones, entonces, el inicio del proceso de transición a la vida adulta acontece con un ingreso temprano al mercado laboral, en otras situaciones, hay un período de espera, una moratoria social que posibilita dedicarse solamente a los estudios. El proceso de transición a la vida adulta no es homogéneo y puede variar según la fuerza de las fuentes de desigualdad de una sociedad específica.

En este contexto, se observa que los/as 187 estudiantes analizados/as presentan 38 trayectorias diferentes que expresan la gran heterogeneidad en la combinación entre estudios superiores y trabajo.

Estas conclusiones parecieran indicarnos que del estudiantado de la carrera de CP de la FCE- UNL que logra combinar con mayor armonía la simultaneidad de estudios universitarios y trabajos no son aquellos que presentan mayor vulnerabilidad social y educativa sino por el contrario, son aquellos que pueden elegir el trabajo, tanto el tipo de empleo como la cantidad de horas que les insume, y también pueden, en ocasiones, permanecer períodos de tiempo sin trabajar. De este modo, concuerdan con Busso y Pérez (2015) en tanto los jóvenes de sectores medios y altos son más proclives a articular estudio y trabajo.

Del mismo modo que los análisis contemporáneos sostienen que hay distintas maneras de ser joven (Bracchi y Seoane, 2011), ser estudiante que trabaja también se conjuga en plural: la diversidad estudiantil se antepone a

la unidad. Tal como sostiene Guzmán (2004), los estudiantes que trabajan no existen como grupo integrado; sólo los une su *status* de trabajadores.

Referencias bibliográficas

Abbott, A. (2001). Process and temporality in sociology. The idea of outcome in US Sociology. En G. Steinmetz, *The politics of method in the human sciences* (págs. 393-426). Durham: Duke UP.

Arias Galicia, F. (2003) La situación laboral de los estudiantes del último semestre en la FCyA-UNAM y el estrato socioeconómico de la familia *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, enero-abril, 2003 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

Bardagi M. P., Lassance M. C. P., Paradiso A. C. y Menezes I. A. (2005) Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82.

Barron, P. and Anastasiadou, C. (2009): “Student part-time employment: implications, challenges and opportunities for higher education”, Napier University. Edimburgo, Escocia, Reino Unido.

Bracchi, C y Seoane, V (2011). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Dossier: Nuevas juventudes, socialización y escolarización: perspectivas de la investigación socio-educativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*. 4a. época. 2010, Año 4, No. 4, p. 67-86. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf

Bucheli, M. y Spemolla, A. (2000): “La Oferta de trabajo de los estudiantes universitarios”, Documentos de trabajo, Uruguay, Recuperado de: <http://ideas.repec.org/p/ude/wpaper/0500.html>

Busso, M. y Pérez, P. (2015) Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Población & Sociedad*, ISSN-L 0328 3445, Vol. 22 (1)

Callender, C. (2008): “The impact of term-time employment on higher education students’ academic attainment and achievement”, Birkbeck, University of London. Londres, Inglaterra, Reino Unido.

Cuevas de la Garza, J. F., y de Ibarrola Nicolín, M. (2013): “Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes”, *Revista de la educación superior*, 42(165), 124-148. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100007&lng=es&tlng=es.

Di Gresia L. Fazio, M. y Porto A. (2004): “Dinámica del Desempeño Académico”, Documento de Trabajo Nro. 49, Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata.

Darolia, R. (2013) Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. University of Missouri. Misuri, Estados Unidos.

Finkel; L. y Barañano, M. (2014) La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* |www.ase.es/rase | vol. 7, núm. 1.

Franke, S. (2003) Studying and working: The busy lives of students with paid employment. Health Statistics Division, Statistics Canada. Canadá.

Gabadinho, A., G. Ritschard, N.S. Muller and M. Studer (2011). “Analyzing and Visualizing State Sequences in R with TraMineR.” *Journal of Statistical Software*, 40(4), 1–37. DOI 10.18637/jss.v040.i04

García de Fanelli, A.M. (2011): “Financiación de la educación superior argentina.”, *Revista Educación Superior y Sociedad*. Venezuela: IESALC-UNESCO.

Guzmán, C. (2017) Debates y tendencias del empleo estudiantil en México, VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 3-5 de Mayo.

Herger, N.; Magariños, E. y Riquelme, G. (2016) Los estudiantes avanzados, el trabajo y las expectativas profesionales Aportes a la política aca-

démica de una universidad pública, Ed. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias en Jacinto (comp.) La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades, Teseo: Buenos Aires.

Jacinto, C. (2002), Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. En: María de Ibarrola (coord.) Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo, Montevideo, Cinterfor/OIT.

Little B. y Harvey L. (2006) Learning through work placements and beyond: A report for HECSU and the Higher Education Academy's Work Placements Organisation Forum. Centre for Research and Evaluation.

McInnis, C. y Hartley, R. (2002) Managing Study and Work. The impact of full-time study and paid work on the undergraduate experience in Australian universities. Department of Education, Science and Training. Evaluations and Investigations Programme (EIP). Australia

Panaia M. (Coord.) (2013): Abandonar la universidad con o sin título, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Panaia, M. (2011): "Algunas reflexiones sobre los abandonadores en el caso de las ingenierías de UTN", VI Encuentro Nacional y II Internacional de Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados.

Petit, M., González, M. y Montiel, M. (2011): "Aproximación al perfil del estudiante trabajador de la Universidad del Zulia", Salud de los Trabajadores, 19(1): 17-32. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-013820110001000_03&lng=es&tlng=es.

Planas, J. y Enciso-Avila, I. (2013): "Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?", Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries). México. unam-iisue/ Universia, vol. V, núm.

12: 23-45, Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/322>

Planas, J. (2013): “Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII, núm. 165: 31-62.

Riquelme, G. y Herger, N. (2009) La transición de la educación al trabajo de los estudiantes avanzados de tres universidades argentinas. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional y I Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires. Recuperado de: www.saece.org.ar

Robotham, D. (2012) Student part-time employment: characteristics and consequences. De Montfort University. Leicester, Leicestershire, Inglaterra, Reino Unido.

Ruesga Benito, S. y otros, Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España *Revista de Educación*, 365. Julio-septiembre 2014.

Tinto, V. (1986) Definir la deserción: una cuestión de perspectivas en *Revista de Educación Superior*, Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), vol. XVIII, No 3.

Videgain, K. (2015) Análisis longitudinal del Registro Nacional de Alumnos sobre trayectorias educativas, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Widmer, E., Levy, R. (2003) “Entre standardisation, individualisation et sexuation: une analyse des trajectoires personnelles en Suisse”. En *Swiss Journal of Sociology*. N°29. pp 35-67.

Zandomeni, N. y otros (2015). El trabajo durante los estudios en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral. 12º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET. Buenos Aires, 5-7 de Agosto.

IV - Programa de estímulo a la graduación de la Universidad Nacional del Noroeste de la Pcia. de Buenos Aires: acciones de inclusión y calidad en el tramo final de las carreras de pregrado y grado

María Florencia Castro (UNNOBA)

María Pilar Traverso (UNNOBA)

Juliana D'Andrea (UNNOBA)

Marcelo Arturi (UNNOBA)

Introducción

La Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) es una universidad joven, pública y gratuita, ubicada en la región del noroeste bonaerense, zona núcleo de la Argentina, en las ciudades de Junín y Pergamino. Fue creada el 16 de diciembre de 2002 por decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 2.617, y ratificada su creación por Ley N° 25.824 del 19 de noviembre de 2003. La concreción del proyecto institucional y académico tiene como antecedente la organización de dos Centros Universitarios Regionales, el Centro Universitario Regional Junín (CURJ) y el Centro Regional Universitario Pergamino

(CRUP), que desarrollaron actividades de educación superior universitaria desde 1990 y 1991 respectivamente. La etapa de organización comenzó en el año 2003 y en el 2005 el dictado de su propia oferta académica. En el año 2007 se eligieron los representantes a la Asamblea Universitaria y al Consejo Superior y el 26 de abril de ese año el primer Rector fue elegido por la Asamblea Universitaria. A fines del año 2008 se inició la organización de las Escuelas cuya normalización se concretó durante octubre de 2010. Como universidad pública del Siglo XXI, la UNNOBA se plantea atesorar, crear y transferir conocimientos, cultura y tecnología en forma democrática, garantizando a todas las personas que estén dispuestas a realizar el esfuerzo de estudiar, los medios necesarios para lograrlo. Promueve una amplia oferta educativa vinculada al desarrollo socio productivo de la región. En la actualidad, ofrece 23 carreras en las áreas de informática, ingeniería, diseño, alimentos, agronomía, genética, económicas, jurídicas y salud, que se dictan en la Escuela de Tecnología; Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales; Escuela de Ciencias Económicas y Jurídicas; y el Instituto Académico de Desarrollo Humano. A través del Instituto de Posgrado se complementa la oferta educativa, brindando cursos, diplomaturas, especializaciones, maestrías y doctorados, que pretenden fortalecer la formación de calidad de recursos humanos de todo el país. La UNNOBA cuenta también con una escuela secundaria, denominada Presidente Domingo Faustino Sarmiento, cuyo acceso es irrestricto. La escuela se basa en una perspectiva integral, que trabaja distintas competencias del ser, el saber y el hacer. En el año 2015, la Universidad puso en marcha un Plan de Territorialización, a través del cual ofrece actividades académicas y de extensión en numerosas localidades de la región noroeste de la provincia de Buenos Aires.

La UNNOBA tiene una mirada constante sobre la trayectoria académica de sus estudiantes, sus logros y sus dificultades académicas. Habiendo comenzado con anterioridad políticas académicas aplicadas al segmento del ingreso, la permanencia y el egreso con calidad, observa en el primer período posterior a la pandemia (año académico 2021) la necesidad de trabajar más intensamente sobre el segmento de estudiantes próximos al egreso. Este segmento, en el que se observaban una serie de demoras y dificultades para concretar la graduación, requería la realización de un nue-

vo diagnóstico y el diseño y la implementación de una política activa que permitiera a la Universidad mejorar su relación ingreso/egreso.

En 2023, se cumplen en Argentina 40 años del retorno a la Democracia. La Universidad, como heredera de los principios de la Reforma Universitaria de 1918, entiende que el aporte más sustantivo que puede hacer a la consolidación de la democracia argentina es formar más graduados garantizando calidad en la enseñanza y el aprendizaje y la equidad de logros (Fanelli, 2015).

No puede soslayarse el hecho de que el acceso a la educación superior de parte de sectores más amplios de la población, i.e. primera generación de universitarios, trajo aparejado el aumento de la matrícula en la universidad argentina. Sin embargo, esta aparente democratización del acceso se ha visto acompañada por un mayor índice de deserción (Ezcurra, 2011). Según esta autora, esto se explica a partir de reconocer las desigualdades en el capital cultural de los ingresantes, entendido como hábitos académicos críticos, habilidades cognitivas y metacognitivas, además de informaciones, conceptos y marcos conceptuales.

En este sentido, la Universidad tiene como propósito institucional atender a las dificultades de este tramo de la trayectoria de grado y pregrado.

La relación ingreso/egreso y la implementación del Programa de estímulo a la graduación

La UNNOBA registra una relación ingreso/egreso similar a la media nacional de Argentina. En el proceso de autoevaluación institucional, la comunidad universitaria caracteriza esta tasa como inadecuada para responder a las necesidades de desarrollo regional.

Sobre esa base, se propone el diseño de atención al tramo de egreso a desarrollarse durante el año 2022, que permita aumentar el número de egresados.

El Programa de Estímulo a la Graduación 2022 de la UNNOBA es una propuesta institucional que tiene como objetivo implementar políticas académicas y administrativas que permitan el egreso con calidad y que consideren el esfuerzo de estudio sostenido de las y los estudiantes. Es

decir, está constituido en el compromiso de la UNNOBA de continuar garantizando acciones que promuevan el egreso, y la voluntad de sus alumnas y alumnos de terminar sus estudios. El programa integra y potencia las acciones que ya se llevaban adelante en las diferentes unidades académicas de la Universidad. Está coordinado por la Secretaría Académica de la Universidad y las Unidades Académicas (la Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales; la Escuela de Ciencias Económicas y Jurídicas; la Escuela de Tecnología; y el Instituto Académico de Desarrollo Humano), y está destinado a quienes estén próximos al egreso y que no hayan tenido actividad académica en los últimos tiempos.

Como ya se señaló, la UNNOBA procura tener una mirada constante sobre la trayectoria académica de sus estudiantes, desde la articulación con el nivel secundario, el ingreso, la permanencia y el egreso con calidad, atendiendo a sus logros y dificultades académicas. En este sentido, la Universidad tiene como propósito institucional atender a las dificultades del tramo final de la trayectoria de grado y pregrado. Para ello, durante el mes de marzo de 2022, se realizó un análisis pormenorizado de la situación académica de sus estudiantes avanzados (con más del 70% de las asignaturas previstas en los planes de estudio de las carreras aprobadas) y que no hubieran tenido actividad académica en los últimos dos años. Se identificó a un grupo de 739 que en estas condiciones.

En ese sentido, en el mes de abril se llevó a cabo una encuesta diagnóstica a este grupo de estudiantes, para su consecuente análisis y comprensión de las problemáticas del tramo cercano al egreso.

UNIDAD ACADÉMICA	Cantidad de alumnos sugeridos para encuestar (alumnos que aprobaron el 70% o más de la carrera y con última actividad académica en el año 2017, 2018, 2019 ó 2020)	Cantidad de encuestas respondidas completas	Porcentaje de encuestas respondidas
ECANA	72	58	81%
ECEyJ	374	82	22%
ET	225	95	42%
IADH	68	53	78%
TOTAL	739	288	39%

Resultados relevantes y generales de las encuestas

De los 288 estudiantes encuestados,

- 175 (61%) manifestaron tener intenciones de terminar la carrera.
- 113 (39%) manifestaron, por el momento, no tener intenciones de terminar la carrera. De estos,
 - 46 estudiantes realizaron carreras en simultáneo y egresaron en la UNNOBA.
 - 26 estudiantes indican que quizá retome sus estudios, pero dependerá de nuevas propuestas.

Motivos que demoran la graduación:

- Modalidad presencial de cursadas y/o finales
- Horarios de cursada
- Demoras por cursadas vencidas y correlatividades
- Falta de tiempo por cuestiones laborales y/o personales
- Poco contacto con el Director del Trabajo Final
- Dificultades en la escritura del Trabajo Final
- Desacuerdo con las propuestas metodológicas

Ayudas académicas que podrían facilitar el egreso:

- Ayuda académica presencial y/o virtual para cursadas y finales, y para desarrollar el Trabajo Final
- Vinculación con docentes para rendir finales, y con los directores del Trabajo Final
- Devoluciones del Director del Trabajo Final en tiempo y forma
- Otras bandas horarias para cursadas

Dado que las Unidades Académicas presentan características particulares en el tramo final de sus carreras, se definen estrategias y acciones específicas para cada una de ellas.

En la segunda etapa, se dio comienzo a la implementación de las estrategias de acción político académicas (generales y específicas de las Escuelas e Instituto) para la promoción del egreso. Asimismo, se establecieron objetivos anuales de egreso para cada Unidad Académica.

A continuación, presentamos algunas de las estrategias desarrolladas por las unidades académicas de la UNNOBA en el marco del Programa de estímulo a la graduación:

Incrementar la presentación de Informes finales.

La aprobación del Informe final hace que el alumno se gradúe. Para llevar adelante el incremento de presentación de Informes finales se propuso constituir, por ejemplo, una “clínica de consulta” conformada por profesionales y supervisada desde la gestión académica para:

- Acompañar en el análisis de datos que conformarán el Informe final.
- Acompañar en la escritura del Informe.
- Realizar el seguimiento de las/los estudiantes en este proceso.
- Otorgar tres “becas de estímulo a la graduación” para estudiantes cercanos a la graduación.

Incrementar la presentación de planes de trabajo final

El Plan de trabajo final es la etapa previa donde se trabaja, elabora y planifica la constitución del Informe final. Esta etapa necesitaba de una estrategia movilizadora para una población estudiantil estancada en esta tarea. Para ello se propuso:

- Asesorar en la presentación de planes de trabajo y diseños experimentales.
- Buscar alternativas de temas y, para ello, conectar estudiantes con grupos de trabajo ya en marcha.
- Buscar alternativas para conectar a los alumnos con posibles Directores de Informe final, Tesis, tesinas, PPS (Prácticas profesionales supervisadas) o TFG (Trabajo final de grado)
- Promover la realización de TFG en los establecimientos y empresas en los casos que las/los estudiantes ya se encuentran trabajando en las mismas.
- Realizar el seguimiento de las/los estudiantes durante estos procesos.

Virtualización e intensificación de cursada últimas dos asignaturas de la carrera

Los resultados de las encuestas aplicadas a los alumnos y los análisis de datos realizados desde la Secretaría Académica dieron cuenta

de alumnos demorados en su graduación como producto de la falta de actividad en las últimas dos materias de la carrera. Una de las causas de dicha inactividad se debía a la lejanía geográfica con la Universidad. Para ayudar en dicha situación se planteó la virtualización, o semi virtualización de las materias y su cursada intensificada en tiempo y contenidos.

Implementación de Tutorías en las materias del último año de las carreras

Ante una situación de los estudiantes similar a la descrita en la estrategia anterior, esto es, la demora en la aprobación de las últimas materias antes del egreso, se implementaron estrategias basadas en la actividad sistematizada de Tutores de graduación. Su objetivo consistió en analizar situaciones de alumnos demorados, contactar, entrevistar, diagnosticar la situación de estudio y ofrecer apoyos académicos para la aprobación de la cursada y examen final en una actividad de constante supervisión del proceso del alumno.

Extender la regularidad y definir un plan para rendir finales con un sistema de tutorías

El análisis de datos y encuestas puso de manifiesto demoras en la trayectoria de los alumnos hacia su graduación producto de cuestiones administrativas, en algunos casos de vieja data. Para superar dicho obturador burocrático la gestión académica resolvió intervenir y, por ejemplo, ante alumnos con regularidad vencida –materias vencidas- extender la regularidad e incorporar a esta nueva población a diversas estrategias de graduación, en este caso destacamos el sistema de tutorías.

Implementar una Cursada especial para elaborar el Trabajo final para alumnos demorados en el egreso

En esta estrategia se diagnosticó la dificultad en la elaboración y escritura del Trabajo final en un significativo número de alumnos. Se pensó,

en este caso, la implementación de una estrategia basada en un símil de cursada de materia pero en tiempo más acotado.

Para ello se llevó a cabo una propuesta de “cursada especial” consensuada entre las docentes y los y las estudiantes, con una duración de cuatro meses, que permitiera alcanzar a los alumnos la elaboración de un Proyecto final de grado.

Seminario Taller con Trabajo Final, Plan de intervención y Defensa Oral

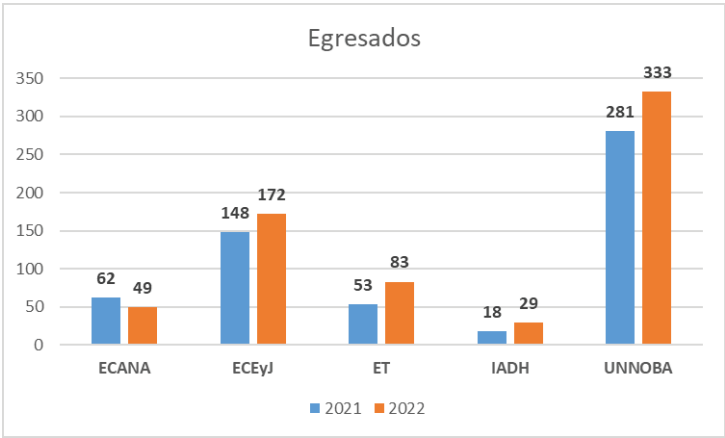
Se detecta una población sin actividad académica en los últimos años donde la causa de esta situación es la pertenencia a planes de estudio anteriores. Se propone a este grupo de estudiantes un Seminario Taller con el objetivo de alcanzar la elaboración de un plan de tesis y una propuesta futura de intervención en su campo de acción profesional específico. Para tal objetivo se brindó a las/os participantes un espacio de apoyo, discusión y debate durante el Seminario Taller. En esta estrategia la aprobación se concreta por una defensa oral que también es guiada y trabajada en instancias del Taller.

Resultados del Programa

A continuación, se presenta un análisis cuantitativo de los principales resultados del Programa:

Estudiantes con el 100% de materias aprobadas	Trámite de título iniciado al 31/03/2023	Trámite de título iniciado posterior al 31/03/2023, o no iniciado	Total
ECANA	10	5	15
ECEyJ	46	23	69
ET	18	22	40
IADH	7	72	79
UNNOBA	81	122	203

Egresados del ciclo lectivo 2022. Relación con el ciclo lectivo 2021



Egresados según período de implementación del Programa, por cohorte de ingreso. Relación con el período anterior

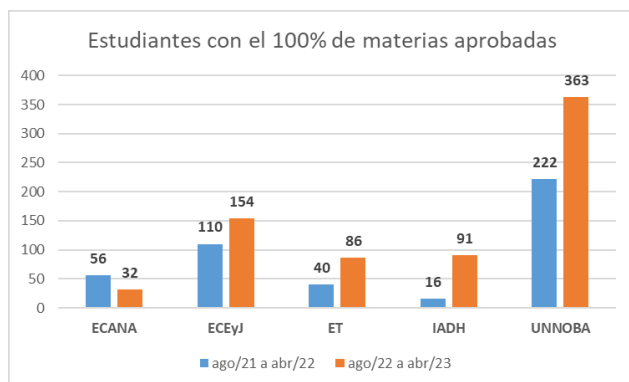
Período \ Cohorte	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Ago/22 a mar/23	4	1	1	8	9	10	16	15	15	23	17	30	24	30	9	12	10	7	241
Ago/21 a mar/22	4	1	6	0	2	5	17	14	10	23	24	27	21	17	5	12	4		192
Tasa de crecimiento	0%	0%	-83%	más 8	350%	100%	-6%	7%	50%	0%	-29%	11%	14%	76%	80%	0%	150%		

Si durante el período de implementación del Programa, se consideran los egresados que no participaron de ninguna estrategia, la tasa de crecimiento es del -17%.

Por lo cual, la tasa se incrementó en un 43% a partir de las estrategias implementadas con el Programa de Estímulo a la Graduación de las que participaron 81 estudiantes de las diferentes carreras de grado y pregrado en la UNNOBA.

Estudiantes con el 100% de materias aprobadas durante el período agosto 2022 a abril 2023. Relación con el período anterior

122 estudiantes más han obtenido el 100% de las materias aprobadas, cuya fecha de egreso será posterior a marzo de 2023 (18 de ellos ya han iniciado el trámite y el resto por motivos personales o administrativos aún no).



Si durante el período agosto 2022 a abril 2023, se consideran los estudiantes con el 100% de materias aprobadas que no participaron de ninguna estrategia, la tasa de crecimiento es del -28%.

Por lo cual, la tasa lleva un incremento en un 92% a partir de las estrategias implementadas con el Programa de Estímulo a la Graduación de las que participaron 203 estudiantes de las diferentes carreras de grado y pregrado en la UNNOBA.

Reflexiones finales

Aumentar la cantidad y la calidad de sus graduados universitarios es una tarea prioritaria para la UNNOBA y constituye uno de sus objetivos estratégicos enmarcados en su Plan Estratégico 2023-2030. Ello se fundamenta tanto en la necesidad de mejorar la formación como en contrarrestar las desigualdades iniciales de capital cultural y académico señaladas

al inicio de este escrito. Los resultados del Programa expuestos en este artículo dan cuenta de que de la diversidad de causas que producen *cuellos de botella* para la graduación están relacionadas con la rigidez del currículo y con prácticas que hoy no se condicen con las necesidades de los estudiantes. Es necesario mejorar la relación ingreso/egreso pero también encontrar formas más virtuosas de realizar el seguimiento de estudiantes, y aportar claridad sobre las normas de regularidad y el avance en el plan de estudio.

La excesiva duración de la carrera o el abandono de los estudios por parte de alumnos tan próximos al egreso es preocupante porque es producto del fracaso académico originado en el diseño curricular y de necesidades académicas no atendidas. Es importante fortalecer los recursos académicos, y mejorar la gestión del plan de estudio y el seguimiento de los estudiantes ya que esto permitiría alcanzar al mismo tiempo los objetivos de crecimiento y mayores niveles de equidad.

El currículum universitario constituye una propuesta educativa contextualizada: responde a requerimientos de la época, la sociedad, y el país y qué se les exige a las universidades en cuanto a la formación de los profesionales necesarios para el desarrollo social. Implica una selección de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Esa selección es de carácter intencionado. En ese marco, pueden priorizarse destrezas generales tales como aquellas capacidades complejas necesarias para cualquier tipo de actividad intelectual, por ejemplo, la comprensión lectora, la producción de textos y la resolución de problemas, en suma, las capacidades claves para promover una formación integral y que potencien la participación del estudiante en la sociedad, o por el contrario, pueden priorizarse un conjunto de capacidades relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en cada campo del conocimiento desde una perspectiva disciplinar. Hoy, el rol fundamental de la educación superior radica no en el aprendizaje o adquisición de determinados conocimientos, habilidades, destrezas y valores, considerados básicos o esenciales en una determinada profesión o área del conocimiento, sino fundamentalmente, en las condiciones y los estímulos para que el estudiante sea capaz de lograr un aprendizaje significativo y potenciador, a lo largo de un proceso de formación integral, y desarrollar la capacidad de actualizar su conocimiento constantemente. Las Instituciones de educación superior tienen hoy una responsabilidad de

brindar oportunidades para que los estudiantes puedan consolidar una formación que les permita enfrentar un futuro laboral en el cual la capacidad de reaprendizaje y de recalificación continua serán más significativas que la acumulación de información y conocimientos especializados, muchos de los cuales sufren una rápida obsolescencia y son de escasa relevancia. Hoy más que nunca, tienen el desafío de que esa formación se consolide en los tiempos previstos y se logre el objetivo de la titulación. Queda claro que se debe continuar trabajando sobre las potencialidades cognitivas y actitudinales de los estudiantes en lugar de propiciar su sometimiento a estructuras curriculares rígidas y homogéneas. El desafío es que, en la formación integral de los estudiantes, se propicie el pensamiento crítico, la argumentación, la experimentación, el uso y organización de la información y la apropiación del lenguaje común, del lenguaje de la ciencia, la tecnología y las artes. En síntesis, se trata de realizar el mayor esfuerzo para que la formación que se logre en la universidad tenga una capacidad transformadora para que todos aquellos que se propongan mejorar mediante el esfuerzo de estudiar puedan hacerlo.

Referencias bibliográficas

EZCURRA, A.M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En: FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y COSTA DE Paula, M.F. (coord.) (2011). La Democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades. Buenos Aires: EDUNTREF.

FANELLI A y ADROGUÉ C, 2015, 'Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública', Fuentes, junio, 16: 85-106, accesible en <http://institucional.us.es/revistas/fuente/16/ABANDONO%20DE%20LOS%20ESTUDIOS%20UNIVERSITARIOS.pdf>.

GILARDI S & GUGLIELMETTI C, 2011, 'University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition', Journal of Higher Education, 82, 1: 33-53.

PARRINO MC, 2014, ¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de deserción en el primer año universitario, Biblos, Buenos Aires.

PIKE GR & KUH GD, 2005, 'First- and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development', Journal of Higher Education, 76, 3: 276-300.

TINTO V [1987] 1993, Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition, Chicago University Press. TINTO V, 2012, Completing College: Rethinking institutional action, Chicago University Press.

Resolución (CS) 2069/2021, Informe Final del segundo proceso de Autoevaluación Institucional, Universidad Nacional del Noroeste de la provincia de Buenos Aires, 11 de septiembre de 2021.

Resolución (CS) 2258/2022, Programa de estímulo a la graduación – 2022, Universidad Nacional del Noroeste de la provincia de Buenos Aires, 16 de septiembre de 2022.

Resolución (CS) 2296/2022, Plan Estratégico Institucional 2023-2030, Universidad Nacional del Noroeste de la provincia de Buenos Aires, 22 de diciembre de 2022.

V – El asesoramiento educativo: investigaciones acerca de la construcción de su rol desde la Red de Investigación en Asesoramiento Educativo (RIASEDU)

Elda Monetti (UNS)
Ariadna Farias (UNS)

Introducción

El presente trabajo pretende dar a conocer a la Red de Investigación sobre el Asesoramiento Educativo (RIASEDU), su conformación, modalidad de trabajo y proyecto de investigación actual. En esta oportunidad se presentan también estado de avance y proyecciones.

Las instituciones educativas constituyen espacios y tiempos socialmente reconocidos cuyo mandato es la transmisión y transformación de los elementos culturales que una sociedad considera significativos. Los actores y las actoras principales son docentes y estudiantes, cuya tarea está a cargo de equipos directivos y que, a su vez, conforman un entramado con la comunidad en la que está inserta. A esta organización posteriormente se le suma la figura del asesor o asesora educacional o pedagógico/a, quien tiene la tarea de acompañar a docentes y estudiantes en los procesos de

enseñanza y de aprendizaje en una comunidad educativa. En principio, de manera compartida con el equipo de gestión.

Las prácticas institucionales y los estudios de las Ciencias en el área de la Educación, la Psicología, entre otras, abonaron la creación de estos roles institucionales. Al mismo tiempo, estas últimas, fueron acompañando las reflexiones acerca del asesoramiento educativo con sus producciones teóricas.

A fin de investigar acerca de la temática del asesoramiento educacional en la educación secundaria y universitaria latinoamericana se conforma la Red de Investigación sobre el Asesoramiento educativo (RIASEDU)

El inicio de esta Red se ubica en el año 2021, cuando se decide comenzar una investigación que esté centrada en la temática del asesoramiento educacional, y mediante diferentes interacciones previas (congresos, trayectos formativos, instancias de trabajo conjunta) se logró la articulación de personas interesadas.

Surge así la Red de Investigación sobre el Asesoramiento educativo integrada por la Universidad Nacional de La Pampa (la cual financia inicialmente el proyecto), Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad de la República (Uruguay) y Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala).

Se conforma un grupo de investigadores/as al interior de cada universidad y en el caso de UDELAR se arman grupos pertenecientes a tres facultades. Estos grupos se denominan núcleos de la red.

A nivel Red, se comparte el mismo problema a investigar, los objetivos y la metodología. Sin embargo, a nivel núcleo, cada uno contextualiza la investigación a su realidad. De este modo se espera concretar la construcción de conocimiento, en el entramado de las diferentes realidades investigadas.

Como modalidad de trabajo, cada núcleo tiene autonomía para definir su dinámica. La mayoría realiza reuniones sincrónicas (presenciales o por videoconferencia) para establecer acciones o generar intercambios.

A su vez, durante 2021 y primer semestre de 2022, se mantuvieron reuniones mensuales generales, a las cuales asistió un referente de cada núcleo, que se realizaron mediante videoconferencia para lograr el encuentro de cada colega.

Desde el segundo semestre de 2022 y hasta la actualidad, las reuniones generales se establecen con una periodicidad trimestral, ya que tratan de exponer un estado de situación, definir acciones siguientes, y se pretende determinar un tiempo prudencial para llevarlas a cabo. Este cambio en la frecuencia de las reuniones generales se vincula a la paulatina consolidación de la Red.

Para una comunicación fluida y efectiva se utilizan diferentes canales. Se cuenta con un grupo de Whatsapp para avisos importantes. Además, se diseñó un espacio virtual en la plataforma educativa de UDELAR, en el cual se hacen avisos, se comparte material y cada núcleo puede acceder al trabajo del resto para realizar articulaciones o propuestas.

Como respaldo, se cuenta con una carpeta en la nube conocida como Drive, en la que se encuentran todos los archivos generados por cada núcleo.

Cada reunión que se realiza por videoconferencia, se lleva a cabo mediante Google Meet.

A partir de la conformación de la Red y con la modalidad de trabajo descripta, se trabaja en una investigación. Las finalidades del proyecto son, en primer lugar, la comprensión en profundidad del rol de asesoramiento tal como se desarrolla en instituciones educativas secundarias y de universidades de Argentina, Uruguay y Guatemala para generar conocimientos significativos. Por otro lado, se espera generar propuestas que enriquezcan y retroalimenten la producción y transmisión del conocimiento atendiendo al contexto en que las universidades se insertan. En tercer lugar, se busca producir recomendaciones para la toma de decisiones a nivel institucional en lo referente a la temática presentada. Finalmente, el proyecto aspira al fortalecimiento de un grupo de trabajo interdisciplinario e interuniversitario, cuyo cometido se centre en la mejora de las prácticas de asesoramiento educacional.

La pregunta acerca de las características de la práctica profesional del asesoramiento, centrada en el rol de quien asesora en relación a lo educacional, en el interjuego entre la normativa, la demanda y la práctica educativa institucional constituye el problema a investigar.

El estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo-interpretativo con un diseño de investigación por estudio de caso.

Se ha construido el marco teórico general (Bolívar, 1997; Lucarelli, 2004; Cano y Portela Pruaño, 2006; Ventura, 2008; Nicastro, 2008; Montero y Sanz Lobo, 2008; Monetti, 2010; Bolívar, 1997;), y al mismo tiempo, cada núcleo ha singularizado el mismo en función de su contexto y objeto de investigación.

Se detalla a continuación el trabajo de cada núcleo.

Núcleo de la Universidad Nacional de la Pampa - Argentina

El núcleo se aboca a una dimensión concreta: los dispositivos de intervención. Para esto, en primer lugar se avanzó en la construcción de un marco de referencia más específico, que permita definir qué se entiende por intervención y por dispositivos, para luego vincular esto con el marco teórico general del proyecto, que abarca qué es el asesoramiento educacional. y un estado de situación con respecto a este tipo de práctica.

En lo que respecta a la categoría de intervención, desde la perspectiva pedagógica, existe la dificultad de no encontrar aportes teóricos específicos. Se identificó un aporte concreto sobre asesoramiento pedagógico, realizado por Nicastro (2008), pero en el cual no hay una definición de intervención, sino una apuesta a los diferentes modelos que puede tomar. En la actualidad es punto que a nivel núcleo se está reflexionando y tratando.

En cuanto a los dispositivos de intervención, se profundizó en la idea de que en el proceso de construir una problemática y tomar decisiones para intervenir, éstos se convierten en una forma de materialización del acompañamiento. A partir de diferentes aportes de autores/as, se confeccionó un marco teórico específico para orientar los análisis.

Luego de estos primeros avances en relación a referencias teóricas, se avanzó en la elaboración de un protocolo de entrevista y la definición de una muestra, conformada por doce asesorías de escuelas secundarias en diferentes localidades de la provincia, tomando como criterio una distribución de norte, sur y centro de La Pampa.

Del total seleccionado, se tuvieron que descartar dos asesorías: una por no tener actualmente asesor/a pedagógico, y otra en resguardo de ri-

gurosidad metodológica dado que dicho rol es desarrollado por una integrante del núcleo.

En la actualidad se han desarrollado diez entrevistas que se encuentran en etapa de primeros análisis. Se han podido establecer regularidades y diferencias entre las entrevistas, y posibles categorías de análisis.

Núcleo: Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud. Universidad de la República - Uruguay

Este núcleo se propone analizar y comprender los fundamentos y dispositivos que sustentan el trabajo del Programa de Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud de la Udelar desde el enfoque de las asesorías pedagógicas en el período 2015-2020. El enfoque metodológico es cualitativo, mediante el abordaje de estudio de caso y las técnicas a emplear son el análisis documental y las entrevistas semi estructuradas. Se han desarrollado definiciones teóricas que sustentan la definición del problema, así como las decisiones para la construcción del diseño metodológico. Hasta el momento se han desarrollado primeros análisis de los documentos recopilados.

Núcleo Facultad de Veterinaria Universidad de la República

El núcleo de Facultad de Veterinaria de la UDELAR tiene como objetivo indagar en los trayectos formativos de los docentes de la carrera de grado de Médico Veterinario. Por el momento se concentra en la caracterización global del cuerpo docente de la institución considerando sus trayectorias formativas formales y dedicación a las labores de investigación y docencia. Esta información se utilizó para hacer una selección de sujetos para la realización de entrevistas semiestructuradas. Los criterios de selección giran en torno a el grado docente, el nivel de la carrera de grado en la cual dictan curso y la dedicación horaria que poseen. También se ha avanzado en la creación de un marco teórico referente a la docencia universitaria y la identidad de docente universitario. Las entrevistas están en etapa de desarrollo y desgrabación.

Núcleo de la Universidad Nacional del Sur - Argentina

Este núcleo investiga las características de la demanda efectuadas por autoridades y docentes de diversos departamentos en estos dos últimos años hacia la asesoría pedagógica de la UNS. El enfoque metodológico es cualitativo. Los instrumentos de recolección de datos son las entrevistas semi estructuradas a autoridades -decanos y secretarios académicos- y encuestas a docentes.

Las primeras construcciones teóricas hacen especial referencia a la imagen que tienen los docentes sobre la asesoría pedagógica en relación con la enseñanza, la formación docente universitaria y el aprendizaje. Los resultados construidos hasta el momento presentan oportunidades para repensar los espacios y formatos de formación docente que la asesoría pedagógica ofrece (Monetti, Arias, Costantino, y Saenz 2022).

Núcleo Facultad de Psicología (FP) y Facultad de Enfermería (FE) de la Universidad de la República - Uruguay

El núcleo investiga acerca de las experiencias de los docentes y la singularidad de la práctica docente que contemplan en el Curso Introductorio de la FP y Curso de Orientación a la Universidad de la FE. El enfoque metodológico es cuantitativo y cualitativo. Los instrumentos de recolección de datos son las entrevistas semi estructuradas y encuestas a docentes.

Se cuenta con hallazgos preliminares de prácticas docentes que desde la cercanía al estudiante buscan acercar la universidad. Las voces de las entrevistas cuentan de posiciones políticas pedagógicas comprometidas con el acceso, el modelo y la posibilidad de volver sujeto al estudiante que en la numerosidad del ingreso inicia su vínculo intersubjetivo, institucional y disciplinar con la facultad.

Núcleo Universidad de San Carlos - Guatemala

Esta investigación tiene como objetivo general establecer la perspectiva del profesor, estudiante y graduado de la Escuela de Estudios de Postgrado de la FAHUSAC en torno a la línea de investigación y su vin-

culación con una de ellas como fuente de aprendizaje y saber colectivo. Fue un estudio con enfoque mixto de alcance descriptivo, se aplicó una encuesta a docentes, estudiantes y graduados, además de realizar un análisis documental.

Entre los resultados más relevantes se pudo establecer, desde la perspectiva de los profesores, estudiantes y egresados, su posicionamiento en torno a sus líneas de investigación, sobre la utilidad y la necesidad de contar con estas para producir conocimiento así como el valor que le asigna a las mismas y su promoción en el aula, lo cual es valioso porque el estudiante encuentra la utilidad de estas, y no se perciben como un accesorio. Además se encontró que no existe organización de grupos académicos en torno al fenómeno en estudio.

Núcleo: Universidad Nacional de Jujuy - Argentina

En el marco del proyecto de asesoría educativa, se realiza una investigación, la cual tiene como objetivo general analizar el rol que asumen los asesores pedagógicos en instituciones educativas secundarias, de cuatro regiones educativas de la provincia de Jujuy, de contextos vulnerabilizados. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo interpretativo, donde se utilizan las entrevistas semiestructuradas a asesores pedagógicos y docentes, la aplicación de cuestionarios a docentes y estudiantes y el análisis de documentos institucionales.

Entre los primeros resultados se pudo identificar, desde la perspectiva de los asesores pedagógicos, que su intervención en las instituciones educativas tiene cuatro ámbitos, el acompañamiento a la gestión directiva, a los docentes, a los estudiantes y a las familias. Además, se pudo identificar que el rol que asumen los asesores precisa de una mirada pedagógica para acompañar el desarrollo del currículo y también de una mirada psicológica, para dar respuesta a las necesidades de docentes, estudiantes y familias.

Proyecciones futuras y primeras conclusiones

Antes de presentar unas primeras conclusiones, se comparten las proyecciones que la Red ha establecido.

En primer lugar, se contempla la realización de actividades de extensión, ya que la Red se considera en condiciones de organizar encuentros de carácter informativos y formativos. El propósito se vincula con uno de los resultados esperados establecidos para la investigación inicial -producir recomendaciones para la toma de decisiones a nivel institucional en lo referente a la temática presentada- y se suma la oportunidad de formar a quienes desarrollan el rol de asesoramiento educación a partir de los saberes construidos.

Otra de las actividades a realizar es el inicio de la escritura de un libro. En el mismo se pretende recopilar la experiencia de cada núcleo, los análisis desarrollados y las primeras conclusiones logradas.

Como primeras conclusiones de lo presentado hasta aquí es posible mencionar algunos análisis generales iniciales.

En la última reunión general, el intercambio sobre los diferentes trabajos de campo permitió establecer ciertas regularidades y diferencias sobre el rol de asesoramiento educacional en educación secundaria y educación superior, en diferentes países de Latinoamérica.

Como regularidades se pueden indicar:

- La demanda y lo emergente como dificultad
- La necesidad de definir el rol y limitar las funciones y alcances en el día a día
- El trabajo junto al equipo directivo, y las dificultades para definir si el asesoramiento es un rol de gestión o no.

Como singularidades, se identificaron:

- Las tareas que se cumple bajo el rol
- Los perfiles profesionales que acceden a los cargos de asesoramiento educacional.
- Las formas y modalidades de trabajo

Esto nos lleva al planteo de ciertos interrogantes que orientan los próximos análisis.

En relación a los encuadres de trabajo, el asesoramiento se trata de ¿Acompañar o controlar?, ¿Cómo definir un lugar institucional?, ¿Hay un límite para lo emergente?

Se espera entonces continuar la construcción de conocimientos sobre la temática y avanzar con las proyecciones mencionadas.

Referencias bibliográficas

Cano y Portela Pruaño (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. Revista de Educación. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España.

Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento. En Marcelo, C. y otros: Asesoramiento organizativo y curricular. Madrid. Ariel

Lucarelli, E. (comp.) (2004). *El asesor pedagógico en la universidad*. Bs.As. Paidós
Monetti, E. (2010). De la acción a la problematización: el asesor pedagógico como constructor de conocimiento. En Lucarelli E. y Finkelstein, C. (compiladoras) El asesor pedagógico en la universidad. PP. 164-169. Buenos Aires. Miño Y Dávila.

Monetti, E. , Arias, V., Costantino, A. y Saenz, F. (2022). La demanda de formación docente universitaria. Ponencia presentada en la I Jornadas Nacionales de Investigación y Formación Docente en Argentina. Buenos Aires: UBA.

Montero y Sanz Lobo (2008). Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento. Revista de currículum y formación del profesorado.

Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. Profesorado. *Currículum y formación del profesorado*. 12,1

Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Currículum y formación de profesorado – Vol 12, N.º 1*– Universidad de Barcelona. España

VI - La formación profesional y género: un estudio en la Ciudad de Bahía Blanca

Melisa Luján Southwell (UNS)

Introducción

En Argentina, la formación profesional (FP) se caracteriza por ser una educación para el trabajo y tiene por objetivo desarrollar, actualizar y preparar capacidades laborales, logrando el dominio de las competencias básicas que se requieran en el ámbito económico-productivo. La FP se encuentra comprendida en la modalidad de educación técnico profesional (ETP), la cual está actualmente regulada por la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N°26058. Según la LETP, los Centros de Formación Profesional y/o Laboral (CFP/L) ofrecen cursos que buscan fomentar el empleo mediante propuestas institucionales y educativas no escolarizadas a corto plazo, que giran en torno a la formación inicial y continua, y a la inserción laboral, y están relacionados con las necesidades del mercado laboral regional y local.

Los resultados de la revisión especializada en el tema advierte que del conjunto del sistema educativo nacional, es precisamente en la modalidad de FP donde más se visibilizan desigualdades de género (Merino, 2020). Y si bien en los últimos años se ha evidenciado un alza en la partici-

pación de mujeres en la FP, las trayectorias femeninas y masculinas siguen siendo marcadamente diferentes con relación a las oportunidades de empleo luego de participar en estos dispositivos. En muchos casos, la capacitación laboral no sólo es insuficiente para que las mujeres alcancen puestos de trabajo ‘de calidad’ sino que en algunos casos, refuerza la inserción de las mujeres en trabajos de menor remuneración y mayor precarización, debido a que se les ofrece una capacitación vinculada a tareas típicamente femeninas.

En el presente artículo se presenta un análisis de la relación entre estudio y tareas de cuidado desde una perspectiva de género a partir de los relatos de mujeres que estudian en CFP/L de la ciudad de Bahía Blanca.

Presentación y contextualización de la investigación

La investigación se realizó durante el período 2020-2022 en Bahía Blanca, ciudad ubicada al sudoeste de la provincia de Buenos Aires que cuenta con 8 de los 139 CFP/CFL que existen en la jurisdicción bonaerense. En el caso de la ciudad de Bahía Blanca, pueden encontrarse tanto CFP como CFL (modelo con participación de actores sociales del trabajo). En el primer caso, pueden tratarse de CFP puros (modelo escolar puro) o CFP puros confesionales (modelo de anclaje religioso), ambos pertenecientes al Ministerio de Educación de la Nación. Los confesionales, específicamente, ingresan al servicio por elección del equipo directivo sin mediar procesos de selección del Consejo Escolar de la ciudad. En la localidad de Bahía Blanca, los CFP N°401, 403 y 404 se clasifican como puros. Como puros confesionales, se hallan los CFP N°402 y 406, los cuales dependen del Arzobispado y de la congregación salesiana, respectivamente. También se encuentran CFL que se tratan del modelo con participación de actores sociales del trabajo y pertenecen al Ministerio de Trabajo. Los que se localizan en la ciudad son el N° 405 dependiente de la CGT, el N°407 de ATE y el N°408, organizado bajo las directivas de la UOM.

Todas estas instituciones ofrecen cursos que buscan fomentar el empleo, en general de corto plazo, mediante propuestas institucionales y educativas no escolarizadas. Estos oficios y su posible salida laboral están relacionados indefectiblemente con las necesidades del mercado laboral

local y regional. Sus propuestas giran en torno a tres grandes ejes: la FP inicial, la inserción laboral y la FP continua.

En el siguiente cuadro se presentan los CFP/L de la ciudad de Bahía Blanca organizados según tipo de gestión:

Cuadro 1: Tipos de CFP/L en Bahía Blanca

Dependientes del MINISTERIO DE EDUCACIÓN					Dependientes del MINISTERIO DE TRABAJO		
Centros de formación profesional (CFP)					Centros de formación laboral (CFL)		
Modelo de anclaje religioso		Modelo escolar puro			CFL N°405 (CGT)	CFL N°407 (ATE)	CFL N°408 (UOM)
CFP N° 402 (Arzobis- pado)	CFP N° 406 (Congrega- ción salesia- na)	CFP N° 401 y ANE- XO	CFP N° 403	CFP N° 404			

Fuente: elaboración propia.

La investigación centrada, busca caracterizar los motivos y condiciones que orientaron la elección de las mujeres por la formación profesional en CFP/L, contó con la participación de 40 mujeres e informantes claves y abordó las trayectorias educativo-laborales de estudiantes que asistieron a CFP/L entre los años 2010 y 2020.

Al momento de entrada al campo y posterior recogida de información, la investigación constó de dos momentos. En una primera instancia, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales vía Whatsapp debido al contexto de pandemia que se estaba atravesando, durante los meses de julio y agosto de 2021, a 40 mujeres y 10 informantes clave, que permitieron un primer acercamiento a las características de sus trayectorias de vida y de FP de las mujeres. La muestra de mujeres estuvo conformada por jóvenes y adultas que transitaron por un CFP o CFL durante el período

do comprendido entre los años 2010 y 2020 y se trató de un muestreo de grupos sociales definidos de antemano. Los criterios que guiaron la construcción de la muestra fueron por bola de nieve y por cadena.

En un segundo momento, se seleccionaron relatos en función de la significatividad que evidenciaron en torno a la problemática de estudio para profundizar en las narraciones de las mujeres que mostraron afinidad con la temática. Para ello, se sostuvieron entrevistas en profundidad mediadas por virtualidad con 10 mujeres, tres de ellas individuales vía WhatsApp, y otras dos, una individual y una grupal por videollamada mediante el uso de Google Meet.

Dado que el objetivo del presente informe es dar a conocer la manera en que la maternidad y las tareas de cuidado condicionan el desarrollo y las posibilidades de las mujeres de formarse profesionalmente en instituciones como los CFP/L, se seleccionaron aquellos relatos en los que se menciona la relevancia del papel como madre, responsable de las tareas de cuidado y/o sostén de hogar en relación con su trayectoria educativa/laboral.

Resultados: Formación profesional, uso del tiempo y tareas de cuidado

Al reconocer que aún persisten desigualdades en torno a los papeles de género asumidos en múltiples espacios y prácticas, que se traducen en oportunidades y privilegios disímiles que condicionan las trayectorias de las personas, se hace evidente la persistente discriminación hacia las mujeres en el mercado de trabajo con desiguales oportunidades, salarios y estabilidad laboral a pesar de contar con igual título educativo que los varones, en especial en la entrada a ámbitos laborales históricamente asociados al mundo masculino (Jacinto y Millenaar, 2015). En su mayoría los cursos que ofrecen las instituciones de FP (como los CFP/L) se encuentran implícitamente diferenciados por género, contribuyendo a perpetuar las desigualdades en el acceso a puestos laborales, condiciones y expectativas vitales.

En los CFP/L esto se confirma en la presencia de discursos subyacentes que, consecuentemente, confirman un abordaje de género diferenciado (Millenaar, 2014) en sus propuestas formativas. Las posibilidades de

acceso y permanencia en determinados cursos son disímiles en hombres y mujeres, lo que confirma la existencia de campos profesionales dirigidos a unos y otras diferencialmente, configurando escenarios disímiles en las posibilidades de FP y posterior entrada al mercado laboral.

Desde un abordaje de género binario, se sostiene que existen ciertos papeles bien diferenciados socialmente, unos ‘de varones’ y otros ‘de mujeres’. Diferentes encuestas sobre el uso del tiempo¹⁴² demuestran que en la región las mujeres son quienes destinan más tiempo a las tareas de cuidado y al trabajo doméstico no remunerado. De allí que las obligaciones implícitas para las mujeres y/o feminidades, como es el caso de la maternidad o las tareas de cuidado, repercuten en sus trayectorias educativa-laborales y contribuyen a sostener una doble jornada de trabajo, una paga y otra impaga.

Esto es notorio cuando algunas entrevistadas mencionan que:

E19: (...) Y... yo ahora, después de mucho tiempo, logré tener una habitación, que yo le digo “mi covacha”, porque es acá donde tengo todo. Tengo las máquinas, cierro la puerta y arriba de la mesa, como dejo las cosas, quedan. Antes, en el comedor, yo tenía la máquina de coser. Entonces tenía que estar, cuando estaba cosiendo, estaba pensando qué comida hacer para no hacer mucho olor, para que las telas no tomaran olor. Y cuando nos teníamos que sentar a comer, yo tenía que juntar todo de la mesa donde almorzábamos o cenábamos, porque ahí almorzábamos, y después desplegaba todo otra vez. Fue todo un conjunto, lo hice siempre desde acá de mi casa. Lo que le saco la parte positiva, es que yo siempre estuve al lado de mis hijos. Acompañándolos, ayudándolos, retándolos. Y esa es la parte buena, que no tuve que salir a trabajar afuera. Siempre estaba en casa y siempre estuve cerca de ellos. M: ¿Y tenías que... no sé cómo ponerlo en palabras lindas, pero “hacer malabares” un poco con los tiempos? O vos...

142 Aguirre, R., & Ferrari, F. (2014). Las encuestas sobre uso del tiempo y trabajo no remunerado en América Latina y el Caribe: caminos recorridos y desafíos hacia el futuro. Repositorio de información sobre uso del tiempo de América Latina y el Caribe (2019): Sistemas de información: transformar datos en información, información en conocimiento y conocimiento en decisión política.

E19: Siempre, siempre, siempre. Porque vos pensá que un taller de costura es desde las 8 de la mañana hasta las 4, 5 de la tarde corridas.

M: Y trabajando en casa medio que se mezclan las tareas del hogar.

E19: Claro, porque yo ponele me levanto temprano, me pongo a coser. Dejemos la parte de limpieza. Me siento a coser. Pero sí o sí tengo que levantarme para preparar el almuerzo. Ya ahí son una o dos horas... hasta que almorzamos, lavo los platos y todo, que yo ahí corto. Entonces qué pasa... en lugar de terminar a las 4, a las 5, por ahí se hacen las 8 y todavía estoy cosiendo cuando tengo trabajo. O por ahí, como yo estoy siempre en casa, y... "está siempre". Entonces van y tocan timbre. Entonces me tengo que levantar y atender al que viene.

M: Claro, no podés dedicarte 100% todo el tiempo a la costura porque te pasa la vida por encima también *risas*. En tu dinámica familiar, ¿vos sos la encargada de hacer las tareas del hogar y tu pareja trabaja en un taller, digamos mecánico?

E19: Sí. Sí, pero justamente también lo tiene acá en casa.

M: Ah, bueno, pero digo, tiene un espacio separado en el que se dedica exclusivamente a eso.

E19: Sí, sí.

(...) tal vez podría trabajar desde mi casa haciendo arreglos, en ese momento tenía a mi hija más chica con problemas de salud y me demandaba mucho tiempo ir a los médicos y estudios que le hacían (E6).

Para aquellas mujeres que son madres, los bloques horarios y la cantidad de horas semanales que ofrece la institución para determinados cursos resultan facilitadores. Consideran que los bloques horarios ofrecidos contribuyen a su rutina cotidiana con familiares a cargo, principalmente para el caso del cuidado de sus hijxs. A grandes rasgos sucede que el horario preferido por las mujeres coincide con el horario en que sus hijxs están en la escuela. Así lo manifestaron:

Soy madre, tengo dos niños, así que el curso me daba la posibilidad de cursarlo en un horario en que ellos cursaban la escuela. (...) quizás cuando mis hijos sean más grandes poder hacer un curso, una carrera, que me den

los horarios. Estaba muy bueno, porque era en el horario de los chicos de la escuela y era una vez por semana (E4). A mí me coincidían los horarios con los que los chicos iban a la escuela y demás (...) (E24).

Esto coincide con lo planteado por una informante clave entrevistada que se desempeñaba, al momento de la entrevista, como directora en uno de los CFP, quien sostuvo que el horario más elegido por las mujeres suele ser de tarde temprano, hasta las 17hs:

En general, [el horario] de tarde. Tenés gente que quiere el turno de mañana porque los chicos están de mañana en la escuela. Pero por lo general, la mayoría, pide turno tarde, que es la que el grueso puede. Capaz que los que van a la mañana o van y son chicos que pueden estar más solos, o un poquito más grande. Pero los más chiquitos van de tarde pero se tratan de acomodar en ese horario. Incluso la profesora de uno de los cursos también agregó: Acá cuando hay paro o hay alguna cuestión que los chicos no van a la escuela, es bastante complicado hasta que asistan al curso porque a veces las chicas están solas, no tienen familia que les cuide a los chicos, entonces...

Esta asunción de prácticas no remuneradas afecta a su autonomía económica y termina por limitar su participación en el mercado laboral, reduciendo o, en algunos casos, anulando las posibilidades de generar ingresos propios, restringiendo el acceso a la seguridad social, dimensión fuertemente vinculada al empleo formal. En el caso de la mayoría de las mujeres que participaron de las entrevistas, mencionan que gracias a lo que aprendieron en los diferentes cursos pudieron contribuir a la economía familiar, ya sea produciendo alimentos y vendiéndolos (generalmente a modo de emprendimiento desde su casa) o bien, elaborando productos para consumo propio intrahogar.

La Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado (INDEC, 2020) sostiene que “el uso y distribución del tiempo de las personas entre distintas actividades, se encuentra mediado por la división sexual del trabajo, que da cuenta de actividades y tiempos diferentes entre varones y mujeres” (p.10). En ese sentido, tanto el género como el nivel

socioeconómico operan como factores que potencian y reproducen la desigualdad en el uso del tiempo. La sobrecarga que se imprime sobre las mujeres en relación con las tareas de cuidado deja en evidencia una desventaja específica para ellas, condicionando la posibilidad de un desarrollo exitoso de sus trayectorias laborales.

En el caso de las mujeres entrevistadas que manifestaron realizar tareas asociadas a la maternidad y las tareas de cuidado, las opciones laborales que se presentaban posterior a su FP se relacionaban con 1) el trabajo/emprendimiento desde el hogar (con posibilidad de generar ingresos mientras cuidaban a sus hijxs), 2) el trabajo y/o formación en horarios en que sus hijxs no se encontraran bajo su cuidado, 3) el trabajo como complemento del ingreso familiar fuerte (el ingreso económico de mayor sustento era realizado por otra/o miembro/o familiar, generalmente asociado con la figura del padre/esposo de familia). Estas posibilidades eran distintas en el caso de aquellas mujeres que no eran madres o bien, que eran adultas/mayores cuyas/os hijas/os ya eran adultas/os y ya no estaban bajo su cuidado. En este caso, la FP y las posteriores salidas laborales se asociaban con 1) crecimiento personal, 2) una fuente de ingresos fuerte/sólida (“poder vivir de eso”) y 3) realización en una actividad que siempre le gustó y nunca tuvo tiempo para aprender (por su rol de madre, principalmente). En este último caso, la formación se asocia con una actividad de ocio, recreación.

En los relatos de las entrevistadas que mencionaron ser madres, implícita o explícitamente, esto resultó ser un condicionante a la hora de formarse profesionalmente y/o proyectarse en un trabajo. De la misma manera, los ingresos resultantes de su labor profesional, en la mayoría de los casos, resultaban “complemento” del ingreso fuerte (generalmente del padre de hogar) o “contribución a la economía familiar”, es decir, elaborar productos para evitar comprarlos en otro lado.

El entrecruzamiento de las dimensiones de género y de posición social resulta clave para comprender que la forma de organización social del cuidado está estrechamente vinculada con los estratos económicos al que pertenecen las mujeres. En este sentido se entiende que la libertad para decidir la manera de organizar el cuidado de las personas se asocia fuertemente a las posibilidades de acceder o no a la adquisición de servicios

de cuidado en el mercado o a pagarle a otra mujer para la realización de estas tareas, variable que fluctúa considerablemente según las mujeres sean parte de hogares con ingresos altos, medios o bajos (INDEC, 2020). De esta forma, aquellas mujeres que pueden acceder a estos facilitadores, se ven beneficiadas a la hora de obtener más tiempo libre para destinar a otras actividades, situación limitada o incluso inexistente para aquellas mujeres que viven en hogares de estratos económicamente bajos.

Es importante considerar que si bien la maternidad y tareas de cuidado son sostenidas como situaciones que condicionaron las posibilidades de estudio, las mujeres reconocen que desde la institución se operan determinados mecanismos y/o dinámicas que favorecen a que mujeres que son madres puedan acceder a los cursos, tal es así que se consideró como facilitador en la dimensión institucional.

Reflexiones finales

De acuerdo con el análisis efectuado, para la mayoría de las mujeres el proyecto de FP es subsidiario a su proyecto de vida como madre y responsable de las tareas de cuidado del hogar, por lo que formarse profesionalmente es una opción a la que sólo acceden si la oferta “cuadra” con los horarios de la rutina de sus hijas/os o pareja. Por ello, la mayoría accede a cursos de formación en el horario en que sus hijxs van a la escuela o se forman profesionalmente luego de que sus hijxs culminaron la edad escolar.

Los hallazgos, en línea con lo relevado en la literatura sobre el tema, dan cuenta de la presencia de un abordaje diferenciado en las propuestas formativas de FP (Millenaar, 2014) y la importancia de sostener una perspectiva de género en la FP, como dimensión constitutiva y constituyente de las trayectorias y de las propuestas de FP (Pérez, 2018; Pérez y Busso, 2018; Pérez, Deleo y Fernández Massi, 2013; Millenaar, 2014; Llosa, 2012; Visotsky, 2016; D’Andrea y Buontempo, 2018). Sin embargo, es evidente la escasez de problematización en lo vinculado con la transversalización de una perspectiva de género en las propuestas teórico-prácticas de FP así como en las narrativas discursivas de las/os agentes que participan.

Referencias bibliográficas

Aguirre, R. & Ferrari, F. (2014). Las encuestas sobre uso del tiempo y trabajo no remunerado en América Latina y el Caribe: caminos recorridos y desafíos hacia el futuro. Serie Asuntos de Género, N° 122, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

INDEC (2020). Hacia la Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado / 1ra. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - Libro digital, PDF - (Documentos de trabajo; 30).

Jacinto, C., Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. Revista mexicana de investigación educativa, 17(52), 141-166.

Lagneaux, M. A. (2017). El lenguaje inclusivo y la escritura académica en la universidad. Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 3, N.º 1, diciembre 2017. ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>.

Ley N°26058 de educación técnica profesional (2005). Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf.

Llosa, S. (2012). “Será por todas estas cosas que me pasaron...”. Un estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida. Revista del IICE, (31), 83-98.

Millenaar, V., Jacinto, C. (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares: el lugar de los dispositivos de inserción.

Millenaar, V. (2014). ¿Capacitar para la competitividad o promover los derechos? Retóricas de la formación profesional desde un análisis de género. Propuesta educativa, (41), 99-108.

Millenaar, V. (2014). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. *Trabajo y sociedad*, (22), 325-339.

Pérez, E., Busso, M. JUVENTUDES, EDUCACIÓN Y TRABAJO EN Piovani, J. I., & Salvia, A. (EDS.). (2018). *La Argentina en el siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social. Siglo Veintiuno Argentina.*

Repositorio de información sobre el uso del tiempo de América Latina y el Caribe (2019): *Sistemas de información: transformar datos en información, información en conocimiento y conocimiento en decisión política.*

Visotsky, J. (2016). Las mujeres entre el estudio y el trabajo. *Temas de Mujeres*, 12.

VII - Uma matriz da vulnerabilidade em tempos da pandemia de COVID-19

Marília Rodrigues Lopes Heman (UFSM)

Leandra Bôer Possa (UFSM)

Introdução

Este texto tem relação com uma pesquisa que discute a composição de uma matriz discursiva da **vulnerabilidade**, estando vinculada ao PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), à Linha de Pesquisa LP3 - Educação Especial, inclusão e diferença e ao GEPE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão. Derivado de outra escrita¹⁴³, retomamos aqui a nossa vontade de mostrar e analisar a experiência enunciativa dessa matriz discursiva em interface com a pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus - doença infecciosa¹⁴⁴ que pode trazer comprometimento respiratório, entre outros, e que produz o risco para as populações do mundo, sobretudo, o risco do colapso das instituições, da saúde pública coletiva, da educação, da economia, do mercado e dos modos de vida que até então estávamos acostumados a viver.

O cenário de pandemia resultou na necessidade de ações político-econômica-governamental mundiais, tendo como foco a **vulnerabilidade**

e, mais que isso, uma vasta possibilidade de categorizar os vulneráveis, nos dando, nesse momento, a oportunidade de entender a elasticidade desse termo, que como matriz de inteligibilidade – imbricada no interior de certa racionalidade – tem a finalidade de governar a produção dos sujeitos e instituições, bem como determinar o papel dos Estados.

Uma agenda (neo)liberal que colocou o mercado como ‘mão invisível’ capaz de autorregular a vida, a existência humana, os usos da natureza e totalidade da sociedade, inventou, também, um modo de gerenciar em que as empresas e instituições financeiras poderiam governar pela oferta e demanda que dirigida pelas políticas de Estado. No momento da pandemia de COVID-19, solicitou-se maior intervenção do Estado por meio de políticas e programas públicos estatais que pudessem salvaguardar a saúde da população e a economia. Nesse momento, em que o mercado estabeleceu sua participação fazendo filantropia e abrindo mão da regulação, porque não tinha condições de pesquisa e técnica para aquilo que estava sendo demandado.

É possível no presente olhar para o passado próximo e perceber empresas e instituições, população e cada um de nós, inseridos nos jogos de forças que foram demandados pelo Estado: medidas e/ou decretos de cuidados básicos e individuais ao isolamento social – confinamento – quarentena; negação do vírus e responsabilização restrita dos entes federados como foi o caso do poder executivo federal no Brasil; a irresponsabilidade do governo que usava as ações durante a pandemia para consolidar um saldo político eleitoral ao determinar políticas de financiamento para a manutenção econômica da população miserável, pobre e/ou desempregada, além de subsídio para a população empregada; o alto investimento estatal no apoio aos sistemas financeiros e aos banqueiros, investimento nos sistemas de saúde públicos- privados e financiamento aos empresários/empreendedores, e enfim.

Assim, a partir desse cenário pandêmico, de necessidades sanitárias coletivas e individuais, as ações político-econômica-governamentais, movimentaram e traçaram estratégias de como nomear os vulneráveis, o que dizer e como se aproximar para atribuir-lhes governo e orientação das condutas, para dizer e avaliar as suas necessidades em um momento em que

as necessidades anteriores, em função das desigualdades históricas, parecem não existirem mais.

Para tanto, trazemos para esta escrita algumas pistas acerca da experiência enunciativa da matriz discursiva da **vulnerabilidade**, para com ela, começarmos a entender as (re)configurações e os movimentos do presente. Um presente que, de antemão, já nos deu os indícios e as pistas de que não teremos retornos ao mundo que vivíamos antes da pandemia.

A experiência enunciativa da matriz discursiva da vulnerabilidade¹⁴⁵

A **vulnerabilidade** é uma palavra¹⁴⁶ que vem criando, no âmbito da sociedade, uma possibilidade de se lidar com o risco e com as pessoas em risco, com um sujeito outro que pode se tornar ‘o inimigo’. As práticas de produção da **vulnerabilidade**, por sua vez, criam modos de existência e sujeitos e, com isso, produzem modos de condução da conduta dos indivíduos e da coletividade para que se possa constituir e se proceder ações sobre, através das características que definem, aquele quem é vulnerável.

Assim, o sujeito vulnerável se constitui como aquele que está no lado fraco, aquele que está no limite ou explicitamente pode estar fora dele, que pode ser o lesado, aquele que se torna fácil de ser atacado, e/ou também, aquele que, por estar nesse lugar, pode rasgar e romper com as estruturas sociais, jurídicas e politicamente reguladas, numa racionalidade legitimada em um regime de verdade. Ou seja, o vulnerável coloca em risco, de diferentes maneiras, a racionalidade¹⁴⁷, qual seja, o (neo)liberalismo

145 Sobre a Matriz discursiva da vulnerabilidade, também já publicamos o texto “O discurso, a escola e a produção de sujeitos: agenciamento de uma matriz discursiva da vulnerabilidade” publicado nos anais do IX ENCUESTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (IX EIIPE). Programa de Políticas Educativas (PPE). Núcleo Disciplinario Educación para la Integración (NEPI). Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Paraná, 22, 23 y 24 de septiembre de 2021. Modalidad Virtual.

146 Do latim VULNERABILIS: ‘o que pode ser ferido ou atacado’; de VULNERARE: ‘ferir’; de VULNUS: “ferida, lesão”; possivelmente de VELLERE: ‘rasgar, romper’. Fonte: <<https://origemdapalavra.com.br/?s=vulner%C3%A1vel>>.

147 Racionalidade do nosso tempo que tem como referência o capital humano, o em-

que também cria redes discursivas e técnicas que funcionam como modos de classificação, ou como modelos de participação/expulsão - formas de se conduzir e regular a conduta de outros.

A **vulnerabilidade** em si é uma palavra que tem significado, todavia, mais do que significado, carrega em si um tipo de discurso que operacionaliza técnicas de 'apartação' pautada numa prática de identificação de/dos riscos. Assim, a **vulnerabilidade** é mais do que uma simples palavra, ela carrega em si as técnicas, tecnologias sociais e estratégias de uma matriz discursiva que gera funcionalidades operativas na organização de uma sociedade, gerida por um tipo de racionalidade.

Assim, entendemos a **vulnerabilidade** como uma matriz discursiva que enuncia um tipo de discurso-noção, que no conjunto com outros mecanismos discursivos (a disciplina, as leis e as normas) que ordenam procedimentos de controle em que enunciados estão disponíveis para nomear e classificar as diferentes pessoas (dentre outros como os rituais, protocolos, doutrinas, sistemas de metodologias educacionais, etc.); uma matriz discursiva produzida e produzindo-se como discurso capaz de construir a delimitação, e de restringir o espaço social de circulação de determinadas pessoas. Uma forma de colocar para fora, ou simplesmente, ocultar dentro de um discurso que opera e produz-se criando várias situações e condições para encobrir, disfarçar e deixar em segredo as diversas desigualdades produzidas pela própria racionalidade que as inventa (pobreza, falta de acesso a saúde, a tecnologias, intolerância com relação a outras verdades e a outros modos de vida...).

O discurso-noção **vulnerabilidade** remete a um termo originário do movimento de Direitos Humanos, que se difundiu na década de 80 no campo da saúde pública ao tratar da epidemia da Aids (grupo social com indivíduos mais ou menos vulneráveis à doença, a vitimização e ao empobrecimento, geralmente aquém da saúde e da escola, suas "acolhidas" e suas "instruções"). Um período histórico que tratou do direito individual e da perda do sentido comum dos serviços públicos e dos recursos (naturais, conhecimento e saúde), e em que se individualizou e se privatizou o comum, tornando todos e cada um dependentes e subordinados (empre-

preendimento, a empresariedade de si e o empreendedorismo, que conduzem sujeitos a investimentos.

endedores de si que assumem responsabilidades e superação individual) a uma racionalidade neoliberal. O que para Dardot e Laval implica que “[...] os que ‘vencem’ sabem muito bem defender coletivamente suas posições, e os que naufragam ficam isolados na competição geral e são reduzidos à impotência” (2017, p. 16).

Com isso, num modelo de governamentalidade se opera a produção de subjetividades individuais e coletivas nessa racionalidade, que no caso da epidemia da Aids, impactou com a ordem do moralismo em relação a liberdade sexual e criou um modo de categorizar nessa população de risco um ‘tipo’ de vulnerável em risco que se ordenava pelo viés da doença.

Assim, “através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo, surgindo análises das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico. Surgem, também, as campanhas sistemáticas que, à margem dos meios tradicionais – exortações morais e religiosas, medidas fiscais – tentam fazer do comportamento sexual uma conduta econômica e politicamente deliberada, capaz de controlar sua prática.

Como acontecimento histórico, a partir de certos controles das condutas, na relação entre o Estado e o indivíduo, o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e de injunções o investiram” (FOUCAULT, 1988, p. 28-29). Disputa, discursos e saberes que hoje também coexistem à pandemia de COVID-19.

Naquelas disputas e nas disputas do presente, os termos ‘em risco’ e população de risco foram e são, gradativamente, substituídos pelo termo **vulnerabilidade**, e assim, eixos de saber, poder e ética, passam a constituir a **vulnerabilidade** como uma matriz discursiva de experiência enunciativa, que produz objetivamente sujeitos para quem as políticas públicas se destinam, mas, sobretudo, produz subjetividades em que cada um constitui a si mesmo.

Uma matriz discursiva de experiência enunciativa da **vulnerabilidade**, em determinados momentos históricos, pode estar relacionada a uma noção de pobreza, e em outros, a uma noção de amoralidade e, ainda, em tempos de pandemia, a uma noção de perda, medo, naufrágio e impotência, pois isolados estaríamos impedidos de competir e de submeter

nossos modos de vida e sobrevivência ao produtivismo meritocrático do mercado, o que colocaria muitos em situação de **vulnerabilidade**.

A experiência enunciativa da matriz discursiva da vulnerabilidade em tempos da pandemia de COVID-19

A matriz discursiva de experiência enunciativa que produz subjetividades tem sua construção na noção de experiência e a possibilidade de entender a formação histórica dos processos de subjetivação. Nesse sentido, na possibilidade do fazer e do dizer coisas sobre determinados indivíduos que a **vulnerabilidade** são relacionados.

A experiência enunciativa é quem produz a população e/ou parte dela como sendo o público da **vulnerabilidade**, aquela cujo acesso aos direitos encontra-se prejudicado em função de uma desigualdade econômica estrutural e geralmente associada ao desemprego ou a subempregos [ou a marginalização à saúde, a escola e a justiça], que no caso da epidemia da Aids: à doença, a vitimização e/ou ao empobrecimento.

Contudo, no caso da COVID-19, o contágio, os sintomas e os óbitos, ainda, o isolamento e as impossibilidades de estar em redes produtivas de produção e de consumo, próprias da desregulamentação do trabalho, da perda de direitos trabalhistas (com contratos precários de trabalho), da diminuição média dos salários, das terceirizações, dos trabalhos temporários, das diferenças de acesso a saúde, a segurança alimentar, moradia, educação (já que se assume a continuidade das aulas em casa via internet), isso tudo que, por efeito, impacta e produz diversos modos de exclusão e, até mesmo, mortes, tendo em vista as desigualdades sociais, culturais e econômicas que se agravam na maior parte da população.

Com isso, o discurso-noção de **vulnerabilidade** originada no âmbito das discussões sobre a epidemia da Aids, e em circulação durante a pandemia, produziu subjetividades e sujeitos, configurando políticas públicas com a função de incorporar a ideia do direito, que todas as pessoas deveriam ter de alterar suas condições de vida para tornarem-se menos vulneráveis e, assim, num modelo idealizado, para promover a igualdade para todos (ADORNO, 2001). Afinal, é quem não tem o acesso a... ou está exposto ao risco... que passa a ser o vulnerável, esse para quem deveria

se projetar políticas públicas de Estado para amenizar as condições de vida nas quais se encontram.

No entanto, o que aconteceu foi a utilização alargada e aligeirada do termo vulnerável para se negar a humanidade do outro (o promíscuo, o vagabundo, o preguiçoso, o ‘mamador do Estado’), como forma de violência e agressões que aniquilam e poderiam levar a morte. Um exemplo disso, na pandemia, é o argumento de que o vírus ‘só’ matava idosos e portadores de comorbidades, sendo que nessa interpretação, os sadios não precisariam se preocupar, podendo continuar produtivos, responsabilizando-se e empreendendo em/a si mesmo para não ‘estar’ entre tais vulneráveis, ou seja, num certo lugar menor no contexto da organização social do presente.

Quanto às políticas públicas de Estado e, também, as produções científicas [o que dizem; como nomeiam os vulneráveis; como se aproximam para dizer e/ou colocar em negação] o termo **vulnerabilidade**, entre uns achados e outros, remete a um conjunto de elementos que vão desde as condições de vida até as possibilidades de uma pessoa ou de um grupo a uma rede de serviços (escolas, unidades de saúde, programas de cultura, lazer e de formação profissional), garantidas pelo Estado e que visam promover justiça e cidadania.

Durante a pandemia pudemos perceber a apreensão da vulnerabilidade não apenas relacionada aos problemas sociais, mas ações que visavam a construção de uma nova mentalidade e de uma nova maneira de perceber e tratar os grupos sociais, avaliando com isso, suas condições de vida, de proteção social e de segurança (saberes que visam produzir controle). É como uma busca por mudança no modo de encarar o público-alvo dos programas sociais como gente que, na relação com valores de capital humano no mercado, não tem nem sequer, nem através dos programas sociais, as mesmas oportunidades de ascender, o que parece perpetuar as condições de vulnerável. Isso foi como pudemos perceber a matriz da vulnerabilidade em operação na pandemia de COVID-19: programa de renda mínima por 6 meses; doação de cesta básica e/ou material de higiene; crianças fora da escola sem materiais e mediação para a aprendizagem, porque os adultos das famílias muitas vezes não são escolarizados, e etc. Enfim, o que aconteceu para que a condição de vulnerável desses se modificasse pós pandemia?

Seria a hora de começarmos a pensar que os vulneráveis são os mesmos e continuarão a ser os mesmos? Que, na competitividade e concorrência empreendedora implícita na racionalidade (neo)liberal e, especificamente, pelo governo do mercado e pelo capital humano, a presença do vulnerável foi, é e será indispensável?

Para Adorno (2001), a expressão **vulnerabilidade** diz do social e sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade para nomear um indivíduo ou um grupo a partir dos problemas enfrentados na sociedade, e reflete uma nova maneira de olhar e de entender os comportamentos de pessoas e grupos específicos, e sua relação a dificuldades de acesso a serviços sociais como saúde, escola e justiça.

A produção sujeito vulnerável e ele colocado no centro das ações governamentais, com a proliferação de políticas de Estado numa racionalidade neoliberal, nos parece uma das partes do processo de adaptação, em que os Direitos Humanos servem como modelo do desenvolvimento capitalista mundial, prospectando uma racionalidade de existência. O que, para Guattari (2004), por exemplo, o capitalismo mundial produz materialmente a sociedade (produção social) que passa antes por uma axiomatização capitalista.

Esse agrupamento de emergências, quais sejam a epidemia da Aids (anos atrás) e/ou a pandemia de COVID-19 (mais presente), remete para além dos paradigmas do ser, um problema a ser resolvido na ordem do saber-poder-existência propondo uma rede e pondo em colaboração gestores do Estado e especialistas, capazes de colocarem em funcionamento uma maneira de fazer política: a biopolítica; e um novo tipo de poder, um poder coletivo¹⁴⁸ sobre a vida: o biopoder. E assim, estabelecerem espaços que localizam os sujeitos, os identificam, produzem recorrências e verdades, e aproximam a **vulnerabilidade** de uma racionalidade política que produz normas, que operam para uma certa ordem dos sujeitos no/com o mundo.

A noção da **vulnerabilidade** a partir daí, pode ser pensada como politizável e acontece sob a divisão de três tipos interligados de componentes: o individual, o social e o institucional: o individual que se refere aos

148 Remete a superação indivíduo X sociedade e não se reduz ao social e ao jogo de interações sociais (KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, 2009).

comportamentos e às práticas adotadas e/ou submetidas (que captura e faz o sujeito atuar); o social que se relaciona à estrutura da sociedade; e o programático ou institucional que está associado à capacidade de resposta das instituições públicas às necessidades desses sujeitos (SANTANA, 2005).

É como se a **vulnerabilidade** pretendesse expressar a síntese de situações que suscetibilizam as pessoas aos agravos, os potenciais de adoecimento e não-adoecimento relacionados a indivíduos e a grupos que vivem determinado conjunto de situações. Não é uma essência ou algo inerente a algumas pessoas ou grupos, mas diz respeito a determinadas condições e circunstâncias (déficit) de assistência e que perpassam os componentes: individual, social e institucional.

No caso da COVID-19, os grupos de risco, que se constituem os mais em risco, necessitam mais do Estado e mais ainda da política de assistência, algo que se tem reverberado como capital político de quem está no Governo.

A finalidade e o indicativo da produtividade do Estado em examinar práticas e colocar em operação técnicas de exame, de vigilância e de sanção normalizadora para a produção de determinados modos – nem oculto, nem visível – de dizer da **vulnerabilidade**, nos levam a pensar que tais práticas e técnicas são orientadas por alguns princípios e balizadas por um processo de reflexão que envolvem um jogo¹⁴⁹ de forças, um jogo de individualização e de totalização, que se aproxima do jogo de poder, e que os torna homogêneos a partir da classificação, fiscalização, observação e comparação de suas individualidades, tendo como referência uma norma (regulação): a da assistência.

O controle sobre o múltiplo da população e a um processo de práticas disciplinares que articulam as técnicas de uma vigilância e hierarquização, e a uma sanção que normaliza (biopoder¹⁵⁰) são estratégia política, pois se torna um campo de produção de novos saberes, transformando a individualidade em um objeto de descrição e documentação que pode ser mensurada,

149 Onde o sujeito nada mais é do que um processo de produção que passa por linhas de ordens política, social, econômica, e é um resultado desse jogo que é plural (FOUCAULT, 1992).

150 Mecanismo de governo e de controle das populações. A mecânica do poder (FOUCAULT, 2008).

comparada e/ou agrupada (FOUCAULT, 2008). No caso da COVID-19: a prescrição do isolamento social, do confinamento, da quarentena, e etc, que por comparação distingue pelas desigualdades sociais e econômicas mas, também, distingue aqueles que por negação do vírus e das medidas de segurança na pandemia, são negacionistas, não como resistência, mas como contravenção, já que pela divisão binômica querem ser alucinados, baseados em supostos sistemas conspiratórios de um mundo que não esconde a necessidade de, de dentro da própria racionalidade neoliberal, capturar, conviver e criar estratégias para transformar a flexibilidade, a diversidade, as diferentes culturas, e etc, como capital ... elementos que vão operar sobre um indivíduo/corpo e sua situação de/em risco – o vulnerável.

Considerações Finais

Guareschi (2007), nos implica a pensar de um “outro modo” a **vulnerabilidade**, numa dimensão relacionada ao termo “em risco”, que também se apresenta como uma marca identitária estando relacionada, portanto, a uma característica própria dos sujeitos, a comportamentos e populações específicas (em falta de..., fragilizadas de..., expostas a...). Uma **vulnerabilidade** que diz mais dela mesma enquanto “falta de...” do que sujeito produzido a partir/junto dela.

Diz respeito às limitações e incapacidade do Estado em fornecer igualitariamente insumos fundamentais para o desenvolvimento dos recursos e está relacionada à omissão do poder público ou, ainda, a um Estado que diante dos tempos ‘normais’ é requisitado a ser mínimo, e em tempos como os da pandemia de COVID-19, foi insuflado a ser máximo. Um Estado que de uma forma ou de outra está aí para dar uma estrutura à sociedade que com base nos direitos¹⁵¹ e nos acessos desiguais (insuficientes, inadequados e/ou difíceis), tem a função de governo, de promover e governar para...

Parece-nos que vivemos um governo pela exclusão, sonhando direitos básicos (fome, desemprego, negligência à saúde), e esse, como um processo de desresponsabilização do Estado como estratégia, no presente, para que se possa responsabilizar a todos.

151 Na sociedade do direito é que surge a individualização.

Junto de Patto (2010), entendemos que “exclusão” não é o mesmo que não-participação na vida social e na lógica do capital, pois os assim designados participam e de modo inevitável e específico, pois são, numa matriz discursiva de experiência enunciativa, da **vulnerabilidade**, parte da produção e da reprodução social. São parte exatamente porque são impedidos de alguns direitos, como a educação escolar, o trabalho condignamente remunerado, os cuidados médicos básicos, a moradia, e por isso, podem representar o excedente, o em risco e o vulnerável. Esses são apresentados nessa estrutura social como experiência para consolidar o empreendedorismo individual, subjetivando o social, a política, o educacional e culturalmente a população, e a partir daí, cada um para o esforço constante de transformar a si mesmo em capital humano.

Com isso, e olhando o contexto da pandemia de COVID-19, atribuímos à Benelli e Costa-Rosa (2011), a noção de que a **vulnerabilidade** na legislação, no país, acabou por associar-se ao conceito “em situação de risco” e ao conceito de “carência”. O termo “carência” que adverte para algo do qual o indivíduo é faltoso, transferindo, portanto, a responsabilidade da falta ao mesmo. No caso da COVID-19, que a partir da falta de leitos em hospitais, insumos, recursos, medicações, aparelhos e etc, o indivíduo é conduzido ao isolamento e a quarentena (para poder “sobre-viver”), podendo ser responsabilizado pelo não cumprimento diante da situação que virá a ser exposto (deixar-se “morrer”). Ou ser responsabilizado ainda, se não retornar ao trabalho e às atividades, desde que essas sejam “eleitas” como fundamentais e básicas à manutenção dos demais (sociedade) e da economia (interesses privados).

A **vulnerabilidade** como matriz discursiva de experiência enunciativa nos aponta que o momento da pandemia e isolamento social se exacerba como contexto da individualização, e como princípio da política de Estado, pois se amplia o processo de exclusão e/ou enfraquecimento de grupos sociais, o que precisaria estar mais presente nos campos da saúde, educação, trabalho e políticas públicas, e que não irá interessar ao mercado num momento histórico como aquele.

O cenário que vivemos na pandemia nos levou a colocar no centro do debate público o tensionamento do processo de (des)responsabilização do Estado e a situação do sujeito vulnerável, seja em relação à saúde, à escola, ao emprego, à moradia e/ou a justiça. Afinal, dadas as condições

vividas, o mundo comum requer que sejamos resistência aos interesses privados, que hoje dizem de uma cultura (necropolítica) institucionalizada, que resolve e prolifera, de forma oportunista, um modelo de quem vale a pena viver ou morrer.

Referências bibliográficas

ADORNO, F. C. R. **Capacitação solidária**: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária - AAPCS, 2001.

BENELLI, S. J.; COSTA-ROSA, A. Para uma crítica da razão socioeducativa em entidades assistenciais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, V. 28, N. 4, p. 539-563, 2011.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**. Um ensaio sobre a revolução no século XXI. Editora Boitempo. 2017.

DELEUZE, G. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GUARESCHI, N. M. F. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estudo e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, V. 7, N. 1, p. 20-30, 2007.

GUATTARI, F. **Psicanálise e Transversalidade**: ensaios de análise institucional. Tradução de Adail Ubirajara Sobral, Maria Stela Gonçalves. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

PATTO, M. H. S. **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SANTANA, E. M. **Escola e Conselho Tutelar**: os embates de uma relação. SP, 2005.



10. Políticas do conhecimento no ensino e no currículo



I - Como as bases curriculares conformam o conhecimento para forma(ta)ção da força de trabalho

Adriana Patricio Delgado (FE/UFRJ)

Cláudia Lino Piccinini (FE/UFRJ)

Ligia Karam Corrêa de Magalhães (FE/UFRJ)

Renata Lucia Baptista Flores (CAp/UFRJ)

Diretrizes Curriculares Nacionais: reflexões iniciais

As reformas no campo da educação, em particular as que incidem na formação e no trabalho docente nos últimos 30 anos no Brasil, têm sido formuladas com vistas a atender interesses econômicos, seja para o aumento da exploração do trabalho, seja para o rebaixamento dos custos dessa força de trabalho, estando assim na contramão das lutas sociais empreendidas, por exemplo, por direitos expressos, em parte, na Constituição Federal de 1988.

No emaranhado de documentos legais, as políticas de formação docente contidas nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e suas reformulações, no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), nas Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas (BRASIL, 2015) e nas Bases Curriculares para a Educação Básica - BNCC

(BRASIL, 2017a) e para a Formação Inicial - BNC-Formação (BRASIL, 2019) e Continuada (BRASIL, 2020) de Professores, homologadas entre os anos de 2017 e 2020, apontam para uma nova feição docente que se relaciona diretamente com a desejável ao trabalhador docente. São políticas que tanto na sua construção, como na implantação no chão das escolas e universidades, pretendem forjar um trabalhador docente habilitado ao cumprimento de metas, conformado com a adesão às avaliações censitárias e à meritocracia (FREITAS, 2023).

A formação inicial dos/das professores/as, no contexto da produção capitalista, tem sido central para a formação de um novo trabalhador polivalente que atenda às exigências do mercado globalizado. Frente a essa demanda do mercado e do capital, políticas impregnadas da lógica neoliberal têm sido elaboradas e implementadas no contexto educacional visando garantir o controle tanto do processo de formação quanto do trabalho docente.

Tais formulações buscam construir um “novo” professor, com perfil técnico vinculado ao “saber fazer”, forjado desde as diretrizes dos organismos internacionais, intensificando a mercadorização da educação no Brasil e, assim, corroborando à subsunção da educação ao capital por meio dos interesses capitaneado pelo empresariado. De tal modo que serão os próprios professores os disseminadores de uma forma de pensar e agir, “de um novo padrão de sociabilidade em todo o tecido social” (NEVES, 2013).

Nesse contexto, formação e trabalho docente, entendidos como indissociáveis, ganham relevância para atender a produtividade requerida pelo sistema capitalista, estruturado na perda de autonomia, na plataforma de materiais didático-pedagógicos e na organização curricular centrada na pedagogia das competências. Em essência, trata-se de um processo de profunda expropriação do conhecimento dos professores que se expressa na Desintelectualização do trabalho no magistério, resumindo este à aplicação – de currículos, materiais, avaliações. Em articulação a estes, um discurso midiático que desqualifica docentes e propaga a ideia de uma “crise generalizada na educação”, afinal, com professores mal preparados, incompetentes para o uso de novas tecnologias, pouco flexíveis, a educação vai mal!

Nossa afirmativa toma por base os escritos de Saviani (2011) e de Duarte (2023) sobre as funções da escola e a busca sobre o conhecimento

[...] a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2011, p. 86).

[...] a pedagogia histórico-crítica, ao postular que a função social da escola se conecta à questão da busca histórica pelo conhecimento objetivo sobre a natureza e a sociedade, assume uma posição política que a coloca em oposição ao pragmatismo das pedagogias sintonizadas com a ideologia neoliberal, como é o caso da pedagogia das competências que constitui o fundamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (DUARTE, 2023, p. 65-66).

A partir do exposto, o presente trabalho se propõe a discutir como os documentos curriculares conformam o conhecimento, com destaque à Resolução n. 02/2019 (BNC-Formação), que estabelece as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e os encadeamentos com o trabalho docente. Afinal, a etapa da formação inicial dos professores, no contexto da produção capitalista, tem sido central para a formação de um trabalhador polivalente que atenda às exigências do mercado globalizado.

Para tal, nossa análise, se dará em diálogo com os documentos que estabeleceram as diretrizes de 2002 (Resoluções n. 01 e n. 02) e de 2015 (Resolução n. 02), buscando compreender os caminhos, a partir das novas disputas que regulam os processos formativos das/dos licenciandas/os, uma vez que dizem da formação e do trabalho docente que dela decorre.

Formação de professoras/es em disputa: pela revogação da Resolução n. 02/2019 e pela retomada da Resolução n. 02/2015

As diretrizes curriculares homologadas em 2019 trazem a concepção de uma educação calcada nos pressupostos pragmatista e utilitarista, remontando em alguns aspectos o documento de 2002, ao enaltecer o “aprender a aprender” e o “aprender a fazer” na perspectiva da preparação da força de trabalho. O que se pode evidenciar no texto da Resolução n. 01/2002 ao estabelecer que a formação de professores para as diferentes etapas e modalidades da educação básica aponta “princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico”, considerando a “competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002, Artigo 3º, Inciso I) e a “simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera”, fundamentos centrais da formação de professores (Inciso II).

Já a Resolução CNE/CP n. 2 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi fruto de debate realizado “[...] em nível nacional, com a participação direta e reconhecimentos dos movimentos de educadores e das sociedades científicas da área da educação [...] e expressa a concepção e os princípios que balizam a ideia de base comum nacional para a formação de professores” (REIS, ANDRÉ, PASSOS, 2020, p. 47). Para as autoras, há que se defender as diretrizes de 2015 que trazem a reflexão coletiva, na garantia do seu caráter público.

A exemplo disso, destacam-se dois excertos da referida peça legal, respectivamente nos Artigos 1º e 5º, que tratam sobre o exercício e concepção da prática docente:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, estéticas e éticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inova-

ções, contribuindo para ampliar a visão e atuação desse profissional (BRASIL, 2015).

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática [...] (BRASIL, 2015).

Tão logo o Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica foi disponibilizado pelo Ministério da Educação – MEC, em setembro de 2019, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED toma posição “favorável ao arquivamento do Texto Referência”, fundamentada em princípios e concepções sobre educação, processo de ensino-aprendizagem e formação dos professores. De início, destaca que

[...] por princípio, que o nosso imaginário social sobre o professor é de uma pessoa que marca a vida de outras pessoas, que faz a diferença na vida de crianças, de jovens e de adultos, o que é possível justamente porque a prática educativa enquanto prática social não é homogênea, mas contextual, plural e diversa (ANPED, s/d, p.1).

Se esse é um princípio, presente nas Diretrizes de 2015 e se os cursos de licenciaturas ainda estavam em um processo de reformulação de seus currículos para atender à Resolução vigente, porque a celeridade na publicação e posterior implementação de novas Diretrizes Curriculares? A forma acelerada e descompromissada com o debate público com diferentes instâncias da sociedade civil e desconsiderando a, sempre necessária, consulta aos professores orientada pela prerrogativa de qualidade do ensino socialmente referenciada. Nesse cenário, de forma arbitrária e unilateral, o CNE publicou, em dezembro de 2019, uma nova diretriz de formação de professores, revogando a diretriz de 2015.

No tocante à concepção de formação docente, destacam-se dois fragmentos extraídos do texto da Resolução n. 02/2019, nos seus Artigos 2º e 3º:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNC-C-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes [...] tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas visando à educação integral [...]. (BRASIL, 2019)

Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes **competências gerais docentes** (grifos das autoras). (BRASIL, 2019)

Como se pode observar, por estes fragmentos citados e pelo histórico que marcou a publicação da BNC-Formação, a centralidade da formação docente reside na aquisição de competências em alinhamento à BNCC e a execução de tarefas no âmbito do trabalho docente. A partir desta Resolução, apresenta-se uma concepção de que o “bom professor” será aquele dotado de um conjunto de competências que foram bem desenvolvidas durante a formação inicial - na sua maioria em cursos com projetos aligeirados e precarizados - e que saiba desenvolvê-las “adequadamente” em seus contextos de trabalho, de modo eficiente, com o reforço da formação continuada, marcada por cursos de formação em serviço. Cabe destacar que, associado a esse projeto formativo, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada, a escola tem se deparado com um “mercado de manuais” que “investe em ‘servir’ aos clientes professores estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas, tão detalhadas quanto possível - que obtêm a preferência fácil dos compradores”, no caso as escolas e os docente (ROLDÃO, 2009, p. 28).

Os currículos dos cursos de licenciatura, ao se reorganizarem para atender os preceitos legais postos pela BNC-Formação, os saberes e fazeres necessários à formação e ao exercício profissional docente fundamentados em um repertório teórico-metodológico robusto e solidificado ficarão intencionalmente secundarizados no projeto curricular, uma vez que a centralidade está na aquisição de competências voltadas à execução. O domínio de procedimentos e técnicas que possam “garantir uma aprendizagem eficiente”, onde o que vale de fato é “a operacionalidade do processo”, o que Candau denomina de neotecnicismo. “[...] Nessa perspectiva, não se

questiona o modelo dominante de escola, limitando-se a procurar torná-lo mais eficiente e eficaz”. (CANDAU, 2020, p. 37).

O binômio, formação e trabalho docente, visivelmente esse projeto formativo visa a (des)intelectualização da formação docente refletida na desvalorização do trabalho docente enquanto intelectual da educação. Como diz Nóvoa: “Talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação de seus futuros profissionais”. Afinal, ‘a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação’ e, complementando o pensamento do autor, a imagem da profissão docente está intimamente associada às políticas que estabelecem diretrizes curriculares para a formação deste profissional (NÓVOA, 2017, p. 1133).

O texto da ANPED (s/d) levanta pontos cruciais na defesa da revogação da BNC-Formação, que foram adensando conforme outras entidades, estudos e grupos de pesquisa passam a se manifestar em defesa da educação pública como direito dos trabalhadores, contrapondo-se ao caráter regulatório, padronizante e de controle da proposta de formação de professores, que irão atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, em consonância aos princípios contidos na BNCC (2017), irmanados a uma concepção de formação pragmatista e esvaziada, conforme se pode observar no texto legal da Resolução n. 02/2019 (BNC-Formação) e da Resolução n.01/2020 (BNC-Formação Continuada), ambas reguladas por uma matriz de competências no tocante aos saberes e fazeres docentes desejados (DELGADO, MAGALHÃES, PICCININI, 2023, p.137) e alinhadas em um processo de validação de uma BNCC, que tem gerado extensas críticas de docentes, sindicatos, universidades e do próprio movimento estudantil organizado. Uma Base que rebaixa a formação docente em favor de demandas do “Novo” Ensino Médio - Lei 13.415 (BRASIL, 2017b).

Evidenciamos, assim, o empobrecimento e a pasteurização de um ensino que perde seu potencial formador, para limitar-se ao padrão requerido pelo mundo do trabalho, enquadrando o conteúdo a ser aprendido e aplicado, nos mesmos moldes tecnicistas iniciados nos anos 60 do século passado, no qual o “[...] centro das preocupações é a produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle”, isto é, por uma perspectiva instrumental, como denomina Candau (2020, p. 23).

Os discursos difundidos pela mídia, pelo empresariado, por grupos hegemônicos disseminam a verdade única: a escola não prepara o estudante. E cabe a pergunta: não prepara o estudante para o quê? Problematicar nos diversos contextos em que se situam as escolas sobre quais seriam as funções da escola; para o que deveriam ser preparados os alunos; quem são esses estudantes, o que sabem, o que esperam do processo de ensino-aprendizagem; por que caminhos podemos construir o conhecimento com inventividade, criatividade, estabelecendo trocas? Ou ainda, que condições de trabalho e de carreira são necessárias ao exercício do magistério e para a implantação das reformas em curso? Questões essas obliteradas por índices que retratam o fracasso escolar.

Por fim, a classe docente, assim como os estudantes, tem se organizado em múltiplas frentes para contestar as contrarreformas educacionais em curso, em especial, contra o “Novo” Ensino Médio (NEM), a BNCC, assim como contra a BNC-Formação. No conjunto dos movimentos pela revogação da BNC-Formação destacam-se o MONAPE (Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia), instituído em abril de 2020 e que hoje conta a participação de 16 Fóruns Estaduais, representados pelos seguintes estados: RJ, RN, PB, GO, MS, MT, TO, CE, BA, PE, PR, PA, MG, MA, SC e RO. Dentre estes Fóruns destaque ao Fórum Estadual do Rio de Janeiro em Defesa do curso de Pedagogia, que conta com a representação das seguintes IES públicas do estado (UFRJ UERJ, UFF, UFRJ e UNIRIO), da PUC e também de coletivos e entidades, como: ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), RePPed (Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia), ABdC (Associação Brasileira de Currículo), FOPERJ (Fórum de Pedagogia do Estado do Rio de Janeiro), além de contar com representação estudantil dos Centros Acadêmicos do curso de Pedagogia das respectivas IES citadas e de membros de NDE - Núcleo Docente Estruturante.

Cabe ressaltar que neste movimento de luta pela revogação da BNC-Formação foi constituída uma Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela consequente retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015.

Esta Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, criada em 30 de março de 2023, congrega entidades

nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional, que se organizam em torno da defesa da formação de professores/as no Brasil. O Manifesto expressa seu posicionamento contrário à política de formação de professores contida expressa pela Resolução n. 02/2019 (BNC-Formação) “calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional” (Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação e retomada da Resolução n. 02/2015).

Na mesma direção, as autoras deste texto se posicionam contrárias à implementação da BNC-Formação, bem como às reformas educacionais da última década, que têm se tornado cada vez mais explícitas ao alinhamento dos interesses de Fundações, Institutos e empresas educacionais, a exemplo do Todos pela Educação, que representam os interesses de setores privados e privatistas, e que estão calcadas na Pedagogia das Competências. Por fim, trata-se de uma luta política contrária a um projeto de formação esvaziado de base teórica e científica, em um retorno escancarado a uma formação, tanto nos cursos de Licenciatura, que envolve a formação de professores no país (BNC-Formação) quanto na Educação Básica (BNCC e NEM), tecnicista, reprodutivista e acrítica.

Considerações finais

É possível afirmar que este modelo formativo centrado nas competências e habilidades, no saber-fazer, “são na realidade adequações para a conjuntura da acumulação flexível e do ‘novo’ mundo do trabalho, da falsa empregabilidade e da reprodução da lógica neoliberal do capital, e não para a formação humana plena” (LIMA, 2019, p. 65). As bases curriculares vigentes (BNCC e BNC-Formação) ao conformarem o conhecimento forjam um projeto educativo voltado para a qualificação da classe trabalhadora, para que esta esteja devidamente preparada para servir de mão de obra à classe capitalista burguesa. Muitas vezes, estes projetos apresentam-se com o propósito de uma educação “cidadã”, porém não rompem ou sequer questionam a lógica imposta pelo capital, “contribuindo para a reprodução desta forma de sociedade desumanizada”

(*idem, ibidem*, p. 46). Mesmo porque, nos cabe perguntar: qual cidadania estamos defendendo? Essa pergunta se faz necessária uma vez que o discurso da cidadania burguesa só legitima a lógica do mercado, da competitividade e da propriedade privada.

Diante disso e partindo do pressuposto de que não há neutralidade, nos engajamos na luta pela construção coletiva de um projeto educativo, que ao estabelecer as bases curriculares, comprometa-se de fato com a transformação da realidade social, tendo na educação problematizadora freiriana como princípio formativo. “Pela intencionalidade atribuída ao processo educativo, Freire almeja uma educação politicamente definida a favor de um ideal, de um projeto humano sempre em vias de”, com possibilidades e não determinismo frente às contradições sociais que são impostas (PITANO, 2017, p. 3-4).

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Uma formação formatada**. s/d. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL (1996). **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 maio. 2023.

BRASIL (2014). **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União (DOU). Edição extra – seção 1, de 26/06/2014. Disponível em:<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em 10 maio 2023.

BRASIL (2015). **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL (2017a). **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL (2017b). **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 9 jun. 2023

BRASIL (2019). MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2023

BRASIL (2020). **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-

-Formação Continuada). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>. Acesso em: 10 maio 2023.

CANDAU, Vera Maria. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (orgs.). **Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos**. Diálogos, Insurgências e Políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 23.

DELGADO, A.P; MAGALHÃES, L.K.C.; PICCININI, C.L. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. In: LEHER, R. (org.). **Educação no Governo Bolsonaro: Inventário da Devastação**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2023. pp. 131-147.

DUARTE, Newton, DUARTE, Elaine. Função social da escola: a socialização do conhecimento objetivo como compromisso político. In: CHRAIM, Amanda, PEDRALLI, Rosângela, DIAS, Sabatha. **O desenvolvimento da consciência na formação de professores**: enfoque no trabalho escolar com língua. Rio Grande, RS: Ed da FURG, 2023. pp.65-66. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/123456789/10899>. Acesso 23 maio 2023.

FREITAS, L.C. de **A política zumbi do MEC**. In: Avaliação Educacional - Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/06/05/a-politica-zumbi-do-mec/>. acesso em 6 jun 2023.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivania Paula Freitas de Souza (orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, crise e lutas de classe em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, p. 39-71.

NEVES, Lúcia. **O Professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trab-encomendado_lucianeves.pdf

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Inter-Ação**. v. 42, n. 1, p. 87-104, jan./abril., 2017.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp.v12i23.289. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/289>>. Acesso em: 23 maio. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de Ensino**. O saber e o agir do professor. Fundação Manuel Leão, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

II - La experiencia botánica como maestra: ambientes y materiales que promueven la expansión áulica en la universidad.

Isabel Molinas, Estefanía Fantini (UNL)
Mariana Torres Luyo (UNL)

Introducción

“El futuro es vegetal” afirma Stefano Mancuso (2017) en uno de sus textos más provocativos, en el cual invita a “servirnos de las plantas no sólo por lo que producen sino por lo que pueden enseñarnos” (10). Entre sus rasgos más relevantes señala el desarrollo sensorial, su capacidad para organizarse en comunidades descentralizadas, su flexibilidad y la inteligencia con la que pueden responder a cambios ambientales drásticos. Todo ello sostenido en su capacidad de ‘aprender de la experiencia’, recurrir a la memoria y actualizar la información almacenada para dar respuestas que incrementen su subsistencia. Aunque nos sorprenda, señala Mancuso, por la complejidad de las funciones psicológicas que estos procesos implican, “la inteligencia es connatural a la vida, haya o no haya cerebro. Las plantas son la prueba más evidente de ello” (21).

En consonancia con la tesis planteada, son numerosas las voces que ponen en relación huertos, bosques y jardines con la enseñanza, el apren-

dizaje y la vida en comunidad. En *La mente bien ajardinada. Las ventajas de vivir al ritmo de las plantas*, Sue Stuart-Smith (2021) afirma que “cuidar un jardín o un huerto implica una especie de ‘conocimiento’ que está en continua evolución” (22), que requiere poner en relación una integridad de funciones, atender a las condiciones contextuales y tramitar las emociones personales frente a lo que crece y también ante lo que desaparece. Por su parte, Emanuelle Coccia (2010) advierte que “sólo en la vida sensible se da el mundo, y sólo como vida sensible somos en el mundo” (10); perspectiva que lo lleva a afirmar que “la vida vegetal es la vida en tanto que exposición integral, en continuidad absoluta y en comunión global con el medio” (2016:18) y a postular a la ‘metamorfosis’ como alternativa a la hipótesis evolucionista, en tanto “fuerza que permite que todo viviente se despliegue sobre varias formas de manera simultánea y sucesiva, y el aliento que permite que esas formas se conecten entre sí, que pasen una a la otra” (2020:17).

Explicitada la relevancia del tema enunciado y atendiendo a las implicancias políticas de hacer lugar a paradigmas que se enuncian desde y en diálogo con el mundo natural (Kohn, 2013), proponemos un abordaje de la experiencia botánica en un espacio que trasciende los edificios universitarios y nos invita a pensar en ambientes naturales que intensifican la comprensión. Las prácticas que reseñamos forman parte de la propuesta curricular de las cátedras de Comunicación de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral (LDCV/FADU-UNL), y se realizaron en el Predio UNL-ATE, localizado entre Ciudad Universitaria y la Reserva Ecológica

La elección de estas prácticas se fundamenta en nuestro interés por el valor de la experiencia (Dewey, 1916; 1925; 1934/1980 y 1938 [1960]; Camilloni, 2013), en la potencia de la expansión biográfica en educación (Porta, 2021), en las indagaciones sobre los efectos de la dimensión estética en las prácticas de enseñanza (Molinas, 2017; 2023) y en ciertos modos de atención inspirados en la sensibilidad de los seres vivos (Despret, 2019) y sus efectos en la delimitación de territorios habitados y sentidos.

Irrupciones estéticas y botánicas que ponen de manifiesto posiciones epistemológicas disruptivas, en tanto formas sensibles, metodologías y

materiales de ‘nuevo tipo’ (Litwin, 2008:117) que se vuelven constitutivas de una determinada manera de concebir la investigación. En los (des) bordes del campo educativo, con la intensidad fenoménica de las estéticas contemporáneas, con los aportes de una filosofía de las ciencias que busca restablecer los vínculos entre especies (Latour, 2015; Haraway, 2016, 2019, y Fausto, 2023, entre otros) y la creatividad como horizonte de nuestro trabajo (Camilloni, 2021), profundizamos en las implicancias políticas de la inclusión de gestos estéticos y botánicos en el currículo y en la relevancia del diseño de aulas expandidas en diferentes espacios, tiempos, lenguajes, materialidades y sentidos.

2. Prácticas de enseñanza que expanden el aula

¿Por qué ‘expandir el aula’? ¿No son acaso suficientes los recursos tecnológicos y materiales de los que disponemos en los recintos que nos ofrece nuestra Casa de Estudios? ¿No bastan las comodidades, la pulcritud y el silencio que propician las aulas tradicionales para dar clases, habilitar la escucha o facilitar los intercambios entre estudiantes y profesores? Seguramente. Sin embargo, cuando atendemos a la potencia de la experiencialidad en el ámbito educativo, comprendemos que posibilitar la expansión del aula hacia entornos que imbrican lo natural y lo construido, viabiliza comprensiones más profundas, capaces de entramar lo estrictamente académico del contenido con aquello que se aleja de la abstracción del concepto para rozar *lo real* y hacer arborecer la interpretación.

En la LDCV/FADU-UNL, las autoras de este trabajo integran la cátedra Comunicación, un grupo de cuatro materias consecutivas correlativas que forman parte de los Ciclos Básico y Superior de la carrera.¹⁵² Luego del distanciamiento por la pandemia de Covid-19 y el consecuente trabajo en la virtualidad, la cátedra observó la necesidad de organizar acciones que facilitaran y potenciaran el trabajo conjunto y la rearticulación de las tareas en equipo, aspecto fundamental en nuestra carrera. Con ese propósito, y te-

152 Las asignaturas se ofrecen intercaladas, de manera tal que, en un lapso de dos años, estudiantes de una misma cohorte puedan cursarlas consecutivamente. Cada primer cuatrimestre, se encuentran disponibles Introducción a la Comunicación y Comunicación 2 y en el segundo, Comunicación 1 y Comunicación 3.

niendo en cuenta que para las cuatro asignaturas se propone un trabajo práctico integrador, partimos de la premisa de construir consignas de interpretación y análisis que desembocaran en prácticas propositivas que pudieran ser proyectadas y compartidas en un ambiente distinto al del ‘aula tradicional’.

Por otra parte, es importante remarcar que, históricamente, la cátedra ha focalizado en la importancia de reponer situaciones de alta complejidad que puedan servir como disparadores para el pensamiento y la comprensión de problemáticas estrictamente disciplinares. Por ejemplo, hemos alentado a nuestros estudiantes a la construcción de corpus de análisis fuertemente imbricados en el diseño vinculado con lo social, con la creación artística, con la confrontación global-local, es decir, con maneras de pensar la disciplina en diálogo con otras áreas. El vínculo con el ambiente forma parte también de estas problemáticas *de borde*, si bien las políticas de cuidado forman, hoy, parte de la agenda global. Es por ello que decidimos retomar este tópico como dimensión convocante para los intereses de nuestros estudiantes a partir de dos prácticas de educación experiencial realizadas en el Predio de Deportes de la UNL, aledaño a la Ciudad Universitaria y caracterizado por el entorno de la Reserva Ecológica. La primera de dichas prácticas, se llevó a cabo en el inicio del ciclo lectivo 2022, para quienes se encontraban cursando Comunicación 2 y la segunda, al finalizar el año para ese mismo grupo que cerraba la cursada de Comunicación 3, con la incorporación de estudiantes de la cohorte siguiente.

3. Producción de cianotipias botánicas

La primera experiencia hizo foco en la producción de cianotipias, fotografías producidas a partir de un proceso de generación de imágenes bidimensionales por contacto,

basado en la sensibilidad a la luz de las sales de hierro, que aportan una coloración azulada. Fue desarrollado por el fotógrafo y químico inglés John Herschel en 1839-1842. Adquirió popularidad como un proceso simple y económico para crear copias de gran tamaño de planos de ingeniería (de ahí las “impresiones azules”), pero también se puede utilizar para sujetos fotográficos (Antonini, 2014:136).

Si bien Herchel es quien propone este desarrollo, son los herbarios de Anna Children, conocida como Anna Atkins (1799-1871) quien difundió la técnica y pone de manifiesto su capacidad para registrar una amplia diversidad de algas, entre otras especies. Tal como sucede con las ilustraciones botánicas, las cianotipias contribuyeron al tejido del entramado de los saberes modernos, en la medida en que no sólo posibilitaron la representación ‘objetiva’ sino que también contribuyeron a hacer consciente que “en la miniatura los valores se condensan y se enriquecen” (Bachelard, 1957, citado por Carla Lois, 2021).

Técnicamente se trata de una operatoria sencilla. Sobre el papel tratado con las soluciones fotosensibles, se apoyan aquellos objetos de los cuales esperamos obtener su impresión y se presionan con un vidrio para evitar el movimiento. Luego se expone la composición a la luz solar por un tiempo breve y finalmente se revela, sumergiéndola en agua. El resultado es una imagen en la cual se recortan, sobre el azul intenso del fondo, las siluetas blancas de los objetos elegidos.

En cada una de las asignaturas a nuestro cargo, se selecciona un objeto que organiza el *corpus* de análisis que los estudiantes construyen y en torno del cual se integran los contenidos de la materia. En Comunicación 2, se hace foco en la fotografía y la confección de cianotipias forma parte del proceso de armado de dicho corpus. En abril de 2022, convocamos a nuestros estudiantes en el Predio de Deportes para realizar la actividad, un taller de cianotipias botánicas a partir del cual cada uno podía producir una o más imágenes con esta técnica. En primer lugar, ubicados en ronda, la cátedra anticipó cada una de las actividades de la tarde, mostrando además los materiales que utilizaríamos y la serie de cuidados que requería su manipulación.¹⁵³ Luego, los estudiantes salieron a *caminar el Predio* con el objetivo de recolectar los elementos para fotografiar. En menos de media hora obtuvieron una gran variedad de materiales botánicos de pequeñas dimensiones, acordes al soporte disponible.¹⁵⁴ Esta tarea de recolección, requirió de un trabajo de observación

153 Resolvimos previamente la impregnación del papel con las soluciones fotosensibles con el propósito de que el contacto con sustancias químicas fuera el menor posible.

154 Los papeles fotosensibilizados estaban recortados en formato A5, es decir, del tamaño de una postal tradicional: 10x15cm.

profunda y meticulosa, además de la necesaria anticipación mental de la forma futura, una característica inherente del pensamiento proyectual, tan propio de los diseñadores.

**Imagen 1: Taller de Cianotipias 2022. Créditos: Cátedra
Comunicación FADU-UNL.**



El momento del armado se caracterizó por el intercambio de objetos y miradas, de opiniones y colaboración entre compañeros para obtener las más variadas composiciones. Durante la exposición a la luz solar, tuvimos un tiempo de espera que aprovechamos para el diálogo y las meriendas compartidas. Luego del revelado, y durante el secado de las piezas, realizamos una puesta en común de todas las composiciones. La contemplación de la totalidad de los trabajos nos permitió volver a hacer foco en los contenidos de la asignatura (códigos del saber, la percepción y la representación en la cultura visual), observar la heterogeneidad de las propuestas y reflexionar sobre su dimensión estética, “en virtud de la coherencia de su forma y el valor simbólico que las organiza” (Molinas, 2017: 79). Si bien las más de cien cianotipias botánicas contribuyeron al abordaje de los enfoques teóricos que propone la asignatura, esta actividad trascendió ese nivel que atañe específicamente a la construcción del pensamiento científico y su potencia quedó inscripta en la comprensión profunda que la experiencia habilita cuando se trama con la vida sensible y la producción estética.

4. Cierres, despedidas y un festival de formas, materiales y reflexiones

El segundo cuatrimestre de 2022 nos encontró celebrando el retorno a la presencialidad plena en la Facultad. Ello motivó que los trabajos prácticos integradores de las dos asignaturas dictadas –Comunicación 1 y 3– tuvieran como actividad final la producción de piezas de diseño que pudieran ser compartidas en el *Festival gráfico* de cierre de cursada organizado en el mismo Predio de Deportes mencionado anteriormente. En el caso de Comunicación 1, y de acuerdo con los desarrollos transitados durante el cuatrimestre (teorías de comunicación, signo triádico peirciano y diseño de la información), se solicitó la confección de una serie de *golosinas visuales* en pequeño formato –calco, *meme*, pegatina, minipancarta–, que respetasen la lógica de una ‘píldora de la cultura *snack*’, según la categoría enunciada por Scolari (2020). En Comunicación 3, y también partiendo de sus contenidos teóricos específicos (diseño en contexto urbano, definiciones de diseño y ‘campo’ del diseño), se requirió la proyectación de una pieza editorial sencilla –dossier, fanzine– que condensara la infografía en la cual se organizaba el corpus de análisis del trabajo integrador –fotografías que mostrasen la actualización de la comunicación visual en su espacio de inserción ‘real’, nuestra ciudad– y una cartografía que diera cuenta del recorrido realizado para obtener esas tomas.

Realizamos el *festival gráfico* a la sombra de las pérgolas del Predio, espacios semicubiertos que permitieron trabajar sobre las mesas y bancas en inmersión total con el ambiente. La cátedra puso a disposición materiales para la actividad gráfica: papeles de gran formato, tintas, fibrones, *postits*, pinturas en aerosol fosforescentes, adhesivos... La premisa fue la de componer libremente, teniendo en cuenta como único criterio la posibilidad de reponer un contenido de la asignatura al momento de compartir las composiciones obtenidas. Al principio, los equipos de trabajo armados para la cursada –generalmente de tres o cuatro integrantes–, parecían operar de manera autónoma. Sin embargo, hubo dos elementos que, de repente, lograron la unión del grupo completo: el gran frasco de caramelos que una estudiante llevó para compartir y los cuatro tubos de

pintura en aerosol. A partir de allí, empezaron a producirse intervenciones colectivas que incluyeron *stencils* realizados con papeles y elementos naturales propios del entorno, *collages*, pintadas, *taggeos* y dibujos a lápiz, fibra o tinta que avanzaban desde los bordes y hacia el interior de las hojas de papel e, incluso, intervenciones sobre las prendas de vestir y el propio cuerpo.

Sobre sogas tensadas entre los postes de las pérgolas se colgaron las piezas editoriales elaboradas previamente y las golosinas visuales que sirvieron de *souvenir* de la experiencia y también de la cursada. Alentamos, además, la generación de una lista de reproducción colectiva en la plataforma *Spotify* con el objetivo de promover percepciones sinestésicas y compartir sus gustos musicales. Durante casi tres horas, co-diseñaron gráfica cantando, bailando y actuando sus propias producciones ya que organizaron pequeñas performances para, al momento del cierre, narrar el porqué de cada composición. Fue muy gratificante para la cátedra observar cómo los estudiantes se apropiaban de la instancia mediante la toma de fotografías y videos con sus propios celulares. Esa acción de registro que es la clave para retener lo efímero que suele ser lo experiencial en su inmanencia, nos permite hoy recomponer la potencia de la práctica más allá de los requerimientos evaluativos que el currículo universitario nos exige.

Imagen 2: Festival Gráfico 2022. Créditos: Cátedra Comunicación FADU-UNL.



5. Poner el cuerpo al servicio de la clase

Quizá por la fuerza que la estrategia de la clase magistral posee en el imaginario de la educación superior, resulta complejo anticipar la potencia de ciertos retornos que permiten la genuina expansión del aula. Si bien la idea de ‘retorno’ puede tener connotaciones negativas en ámbito educativo, los diseños de experiencias para la enseñanza que hemos relatado, demuestran que la vuelta a lo lúdico y a su vinculación con cierto rasgo de infancia, es sumamente provechoso para integrar contenidos, demarcar subjetividades y disparar el pensamiento creativo. Basta con recordar el frasco de caramelos para notar cómo un breve gesto transforma una instantánea en una verdadera escena de enseñanza y aprendizaje. Ya que, por definición, “la experiencia no es eso que pasa, sino eso que *me* pasa” (Larrosa, 2009: 14), estamos en condiciones de afirmar que toda experiencialidad demuestra su extensión al momento que compromete nuestras mentes y nuestros cuerpos en una acción que vuelve sobre lo común de un escenario: “pasar por el acontecimiento implica por tanto atravesar algo que tiene la capacidad de transformar al sujeto y modificar algún aspecto de su vida, de su percepción y de su pensamiento mediante narrativas que se vuelven envolventes” (Molinias *et al.*, 2020: 8).

Por otra parte, la magnitud del escenario resulta determinante también de la fuerza que la experiencia diseñada pueda tener. En nuestro caso, la posibilidad de utilizar un espacio aledaño al edificio de la propia Facultad que además posee la característica de ser el corazón de la Reserva Ecológica de la UNL, fue nodal en la organización de las prácticas relatadas y en el modo en que se llevaron a cabo. Hay una disposición preexistente del ambiente natural que conjuga especies botánicas autóctonas, animales, sonidos, colores y olores que participan del evento en curso, modificando su sentido original (¿o tradicional?) de escena de enseñanza.

En síntesis, ¿es lo mismo pensar en la compleja noción de ‘studium’ propuesta por Roland Barthes (1980) para pensar la fotografía desde un aula de la facultad que hacerlo componiendo una imagen propia con aquello que el entorno nos brinda? La respuesta es *no*, porque en la experiencia diseñada, esa acción mnémica de ordenar elementos, nos involucra absolutamente y en esa apuesta del pensamiento y del cuerpo, el hecho estético fluye de manera genuina.

6. Garantes de lo vivo

Uno de los párrafos más provocativos del texto de Mancuso que citamos en el inicio de nuestro trabajo, es la referencia al modo en el que las plantas aprenden de la experiencia. Al igual que en los otros títulos del autor (2018, 2019 y 2021), su especial sensibilidad hacia el mundo vegetal nos posibilita la comprensión del rol decisivo de la memoria ancestral en la supervivencia, la solidaridad de plantas adultas que hacen lugar a las que acaban de nacer, sus increíbles viajes, las condiciones en las que se reproducen y los modos a través de los cuales priorizan la vida en comunidad antes que la vida individual.

En diálogo con el campo educativo, aprender de la experiencia es, tal como lo señaló John Dewey (1916: 125) “establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas como consecuencia”. En este intercambio el medio tiene un valor decisivo, tanto en lo que promueve en los sujetos como en los cambios que estas experiencias producirán en el mismo. Nuevamente en palabras de Dewey:

(El ambiente) es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la acción asociada, el individuo se apropia del propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional (31).

Las experiencias que reseñamos dan cuenta de los efectos de la elección del Predio de Deportes, de la incorporación de un taller de cianotipia, de la potencia del festival gráfico, de la inmersión en la naturaleza, los diseños producidos y los saberes construidos en comunidad. “Fue una fiesta” les comentaron a estudiantes de otros cursos cuando regresamos al edificio de la facultad. “Fue una fiesta” repetimos al iniciar un nuevo año académico y considerar la posibilidad de ‘repetir’ (como si esto fuese posible) las actividades realizadas.

Finalmente, nos hacemos eco de las páginas finales de la novela *El tercer paraíso* de Cristian Alarcón (2022:284-285):

Llegamos a tiempo con los preparativos de la huerta. El jardín avanza sin límites a todo el terreno y comienzo a estudiar las plantas vecinas para crear un corredor de biodiversidad. (...) Clément plantea su propuesta de jardín planetario como un territorio mental de esperanza basado en la idea de que la tierra es el espacio verde y su contorno la biósfera. Al accionar o al no accionar, cada uno de nosotros es un jardinero, no hay quien no lo sea: toda la humanidad es jardinera del planeta.

Comprender a través de Clément que el paisaje es un territorio de afecto, una maravilla que contiene tanto la materia como el espíritu, me convence de lo necesario de la ceremonia: todos podemos plantar en este espacio porque cada humano es garante de lo vivo. (...) A medida que tengo herramientas botánicas y teóricas, una sensación de imbatible libertad me embarga y rozo peligrosamente la euforia, la felicidad.

En síntesis, la constatación de la maestría de los gestos botánicos en la educación superior y de la relevancia del diseño de aulas expandidas en las que aprendemos de la experiencia.

Referencias bibliográficas

Alarcón, C. (2022). *El tercer paraíso*. Buenos Aires: Alfaguara.

Antonioni, M. (2014). *Fotografía experimental. Manual de técnicas y procesos alternativos*. China: Blume.

Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En *Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.

____ (2020) *Una enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Coccia, E. (2010). *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea, 2011.

____ (2016). *La vida de las plantas. Una metafísica de la mixtura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017.

____ (2020). *Metamorfosis*. Buenos Aires: cactus, 2021.

Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires: Cactus.

Dewey, J. (1916). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1998.

____ (1925). *La experiencia y la naturaleza*. FCE. 1948.

____ (1934). *El arte como experiencia*. Paidós. 1996.

____ (1938). *Experiencia y educación*. Losada. 1960.

Fausto, J. (2023). *La cosmopolítica de los animales*. Buenos Aires: Cactus.

Haraway, D. (2016). *Seguir con el problema. Generar parentesco en Chthuluceno*. Buenos Aires: Consomi, 2019.

____ (2019). Introducción. Obligaciones formales en *Cristales, tejidos y campos. Metáforas que conforman embriones*. Buenos Aires: Rara Avis, 2022.

Kohn, E. (2013) *Cómo piensan los bosques. Hacia una antropología más allá de lo humano*. Buenos Aires: Hekht, 2021.

Latour, B. (2015). *Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Buenos Aires: Siglo XX, 2017.

Larrosa, J. (2009). “Experiencia y alteridad en educación”. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Edits.) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Lois, C. (2021). *Atlas de Botánica Argentina. Las ilustraciones botánicas en el Genera et Species Plantarum Argentinarum*. Buenos Aires: Ampersand.

Mancuso, S. (2017). *El futuro es vegetal*. Galaxia Gutenberg.

____ (2018). *El increíble viaje de las plantas*. Galaxia Gutenberg, 2019.

____ (2019). *La nación de las plantas*. Galaxia Gutenberg, 2020.

____ (2021). *La planta del mundo*. Galaxia Gutenberg.

Molinas, I. (2017). La experiencia estética y el diseño de aulas expandidas. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 3; Nº. 5, diciembre de 2017. ISSN (en línea): 2525-0493. (pp. 67- 85)

____ (2023) *La experiencia estética en la formación docente*. Santa Fe: Ediciones UNL (en prensa).

Molinas, I., et al (2020). “La enseñanza del Diseño de experiencias en el campo de la Comunicación Visual”. Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D). Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad Nacional del Litoral.

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Scolari, C. (2020). *Cultura snack. Lo bueno si breve...* Buenos Aires: La marca.

Stuart-Smith, S. (2021). *La mente bien ajardinada. Las ventajas de vivir al ritmo de las plantas*. Bogotá: Debate, 2022.

III - Temas y problemas (bio)éticos en la pandemia de COVID-19: retos y oportunidades para el campo disciplinar y su enseñanza en la universidad

Alejandro Raúl Trombert (UNL)

Durante el primer cuatrimestre del año 2022 se desarrolló la vigésima segunda edición de la asignatura electiva Bioética¹⁵⁵ en la Universidad Nacional del Litoral (UNL)¹⁵⁶. La asignatura se ofrece desde el segundo cuatrimestre de 2010 a los y las estudiantes de todas las carreras de grado de la UNL que hayan aprobado el primer año completo. La propuesta surge en el marco de un Memorándum de Entendimiento entre la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la UNL, para la implementación del Programa de Base de Estudios sobre Bioética de la UNESCO (2008) y la unidad académica sede es la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB).

En un trabajo anterior (Trombert, 2021), se reflexionó acerca de los dilemas y los problemas, las intenciones y las decisiones que se toman

frente a los interrogantes sobre qué, cómo y para qué llevar a cabo una propuesta formativa posible, coherente, significativa y legítima en Bioética.

En este trabajo, partiendo de la conceptualización y complejidad del campo disciplinar de la Bioética y de un desarrollo de algunos de los temas vinculados con la pandemia que admiten una lectura (bio)ética o revelan de qué manera esta disciplina puede colaborar con la toma de las mejores decisiones, se problematiza y plantean interrogantes acerca de cuáles pueden ser algunos retos y oportunidades tanto para el campo disciplinar como para su enseñanza universitaria.

La Bioética se configuró como saber o disciplina académica en el contexto de las sustanciales transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas que sucedieron en el siglo XX, en particular en lo que refiere al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Si bien el origen del neologismo se puede situar en 1927¹⁵⁷, el comienzo de la Bioética en tanto discurso social y disciplina académica se puede rastrear en EE.UU., durante las décadas de 1960 y 1970¹⁵⁸, como una respuesta tanto al paternalismo médico y a la aplicación de nuevas tecnologías médicas (tales como los trasplantes de órganos y la ventilación mecánica) como al descubrimiento de investigaciones alejadas de todo principio ético y de las normativas referidas a la protección de sujetos de investigación que ya existían, tales como el Código de Núremberg (1947).

Un hito clave del desarrollo de la Bioética lo constituye la aprobación, en la 33ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO realizada en París en 2005, de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (DUBDH)¹⁵⁹. Se trata del documento público más importante

157 Conformado a partir de las voces griegas «bios» y «ethos», se considera al pastor y filósofo protestante Fritz Jahr como el “padre” del término. En la República de Weimar, en 1927, Jahr publica en la revista científica «Kosmos», un artículo titulado «Bioética: una perspectiva de la relación ética de los seres humanos con los animales y las plantas». Sass, Hans-Martin. (2008). Fritz Jahr's 1927 Concept of Bioethics. *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 17(4), 279–295.

158 Van Rensselaer Potter II (1911- 2001), bioquímico norteamericano, Profesor de Oncología en la Universidad de Wisconsin–Madison, publica en 1970 un artículo científico denominado «Bioética, ciencia de la supervivencia» y un año más tarde el libro: «Bioética. Un puente hacia el futuro».

159 Dicha declaración trata sobre las cuestiones éticas relacionadas con la medicina,

producido colectivamente sobre la disciplina en lo que va del siglo XXI. Al enfoque clásico de la Bioética principialista sustentada en los cuatro principios (autonomía, justicia, beneficencia y no maleficencia), la DUBDH incluye otros tales como no discriminación y no estigmatización, respeto de la diversidad cultural y del pluralismo, solidaridad y cooperación, responsabilidad social y salud, aprovechamiento compartido de los beneficios, entre otros y vincula la Bioética con los derechos humanos a través del concepto de dignidad humana.

La diversidad de temas y problemas bioéticos tradicionalmente se han ido configurando en tres grandes áreas: la Bioética clínica, la Bioética ambiental y la ética de la investigación científica. En la primera Enciclopedia de Bioética, Warren Reich, en 1978 la definió como: «El estudio sistemático de la conducta humana, en el área de las ciencias de la vida y el cuidado de la salud, en cuanto dicha conducta es examinada a la luz de los principios y valores morales». Hoy se puede entender a la Bioética como una ética aplicada. Se trata de un cuerpo de conocimientos que posee un carácter interdisciplinar y pluralista, interdisciplinar porque sus problemas revisten una gran complejidad y demandan inevitablemente la participación de expertos de diversas materias y de la sociedad civil. Es pluralista porque las respuestas han de tener en cuenta la convivencia de grupos con ideologías y creencias variadas en una misma sociedad. Es una ética que promueve el valor superior de la libertad, la libre determinación de las personas y defiende en consecuencia la autonomía de los seres humanos. Es una ética dialógica, que en su tentativa de resolver los problemas derivados de conflictos de valores en las sociedades pluralistas recurre a la deliberación, fomentando así la participación de todos los grupos implicados en un problema concreto. Es una ética racional y secular, opuesta al dogma, y respetuosa de la tolerancia y la pluralidad. Es finalmente un debate siempre abierto, permeable a la revisión crítica, razonada y argumentada por nuevos aportes y puntos de vista.

La pandemia de COVID-19 (del inglés *coronavirus disease* 2019) es la enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2 (del inglés *se-*

las ciencias de la vida y las tecnologías conexas aplicadas a los seres humanos, teniendo en cuenta sus dimensiones sociales, éticas, jurídicas y ambientales.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa

vere acute respiratory syndrome coronavirus 2). Tanto este coronavirus como la enfermedad que provoca eran desconocidos hasta que se desencadenara el brote en la ciudad china de Wuhan en diciembre de 2019. La epidemia de COVID-19 fue declarada emergencia de salud pública de preocupación internacional por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 30 de enero de 2020 y el 11 de marzo de 2020 fue caracterizada como una pandemia, al extenderse por todo el mundo¹⁶⁰. A marzo de 2023 se han confirmado a nivel mundial 676 millones de casos y han fallecido aproximadamente 7 millones de personas¹⁶¹. La pandemia ha tenido consecuencias no solo para la salud pública, sino que también ha generado profundos efectos sociales, económicos y ambientales. Por su parte, la OMS declaró el fin de la emergencia internacional el 5 de mayo de 2023¹⁶².

La pandemia ocasionada por el SARS-COV-2 puso en la escena pública una serie de conflictos (bio)éticos y al mismo tiempo dejó en evidencia viejos problemas relativos a la desigualdad, la pobreza y la falta de acceso a servicios de salud que afectan a millones de personas, en diferentes regiones del planeta, incluidas entre ellas América Latina y el Caribe¹⁶³.

El sistema de aislamiento o cuarentena (Aislamiento y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio, ASPO y DISPO respectivamente, en el caso de Argentina) propuesto para proteger la salud colectiva y las estrategias de aislamiento de los afectados y de sus contactos, durante el tiempo suficiente para impedir la transmisión del virus, determinaron la limitación de libertades y la restricción de derechos individuales fundamentales, lo que planteó tensiones entre valores y por tanto una serie de interrogantes éticos sobre la libertad, la privacidad y los mencionados derechos individuales. Estas medidas afectaron determinantes sociales de la salud, con consecuencias psicológicas (síntomas de estrés postraumático, confusión y enojo), económicas y sociales para las personas y las comunidades (problemas educativos, habitacionales, familiares, etc.).

160 <https://lnnk.in/aFkd>

161 Universidad Johns Hopkins. 2023. "Coronavirus Resource Center". <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>

162 <https://www.paho.org/es/noticias/6-5-2023-se-acaba-emergencia-por-pandemia-pero-covid-19-continua>

163 <https://redbioetica.com.ar/manifiesto-bioetico-latinoamericano-para-el-dia-despues/>

Por su parte, diferentes servicios de salud del mundo colapsaron o se vieron notablemente afectados por la enorme demanda de atención generada por la pandemia. Frente a sistemas públicos de salud ya desfinanciados, se planteó de qué manera dar respuesta a la enorme cantidad de personas que necesitaron de atención simultáneamente, lo cual también influyó en la adecuada atención de otras patologías. De modo que la justicia, la equidad y el derecho a la salud encabezaron el debate ético de la pandemia. Tanto en el nivel de la macroasignación de los sistemas públicos¹⁶⁴ como en la microasignación surgió el interrogante acerca de los criterios éticos que se emplean para tomar y justificar las decisiones, así como también sobre quién debía establecerlas y cómo debían aplicarse.

Pueden plantearse otros temas de trascendencia bioética que la emergencia sanitaria global trajo a la luz. Entre ellos, el poder valorar una ética de la salud pública basada en categorías tales como bien común, solidaridad, responsabilidad, justicia y autonomía. También admite una lectura bioética el reconocimiento, sostenido durante un período, que tuvieron los trabajadores de la salud -personal sanitario-, quienes eran aplaudidos en virtud del reconocimiento y gratitud por su labor¹⁶⁵.

No se pueden dejar de mencionar temas como el control de la salud, la afectación de la intimidad y la posibilidad de mercantilización de los datos sanitarios, ya que la pandemia potenció el desarrollo y empleo de tecnologías emergentes como *Big Data*, inteligencia artificial y el desarrollo de *apps* en salud. La utilización intensiva de datos personales y tecnologías emergentes en los proyectos de investigación e innovación en salud presentan implicaciones éticas, legales y sociales (de Lecuona, 2020) y los comités

164 En el nivel de la macroasignación se incluyen las estrategias de mitigación, racionamiento y adecuación de recursos, priorización y triaje, asignación de profesionales y garantía de su seguridad. Por su parte, en la microasignación los profesionales de la salud tienen en sus manos decisiones éticas de enorme responsabilidad sobre quién recibirá atención y quién no (toma de decisiones clínicas referidas a la priorización de poblaciones para tratamiento, las unidades de cuidados intensivos y la asignación de camas hospitalarias, el deber de cuidar, las restricciones de visita, entre otros).

165 Se incluyen iniciativas como “Clap for Our Carers”, también conocido como “Clap for Carers”, “Clap for the NHS”, “Clap for Key Workers” o “Clap for Heroes” en el Reino Unido y “OnApplaudit” o “Applaudements20H” en Francia; acciones que se replicaron en diferentes países del mundo.

de ética de la investigación deben contar con pautas¹⁶⁶ que contribuyan a analizarlos y evaluarlos, para impedir que los oportunistas abran mercados de datos personales enmascarados de investigación e innovación y, en particular, con el pretexto de la pandemia.

También se podrían incluir temas como el refuerzo del poder estatal, el valor de la participación de las poblaciones o los grupos en las decisiones de salud pública que les afectan y la importancia de la comunicación y transparencia en dichas tomas de decisiones, el impacto de las medidas para el control de la pandemia en los países en función de su nivel de industrialización, desarrollo económico o contexto geopolítico, la cobertura en los medios (prensa escrita, radio, televisión, plataformas digitales y redes sociales) o la relación entre cambio climático y pandemias, habida cuenta del posible origen del virus y del hecho que debemos preocuparnos de la salud de las personas, de la salud de los animales y de la salud del planeta, debido a la profunda interconexión existente, idea materializada en el concepto de ‘One Health’ de la OMS¹⁶⁷.

Uno de los temas que ha estado en el centro de la escena pública y en los medios de comunicación -como quizás nunca en la historia- como en el propio campo académico ha sido lo referido a la ética de la investigación científica con seres humanos, en particular -pero no exclusivamente- lo que concierne a los ensayos clínicos controlados de fármacos y vacunas. En este sentido, es importante hacer notar que la primera y más importante obligación en situaciones de desastres naturales, conflictos bélicos y brotes de enfermedades, como la pandemia de COVID-19, es poder responder a las necesidades de salud de los individuos y las poblaciones. Las investigaciones relacionadas con la salud forman parte de dicha respuesta. Estas investigaciones plantean desafíos importantes, que suponen una tensión entre la necesidad de generar conocimiento rápidamente, mantener la confianza pública y superar

166 de Lecuona, I. (Coord.), “Pautas para evaluar proyectos de investigación e innovación en salud que utilicen tecnologías emergentes y datos personales”, Observatorio de Bioética y Derecho - Cátedra UNESCO de Bioética, Universidad de Barcelona, 2020. http://www.bioeticayderecho.ub.edu/sites/default/files/documents/doc_eval-proyectos.pdf

167 <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/one-health>

obstáculos prácticos por una parte y la necesidad de asegurar la validez científica de la práctica investigativa y el cumplimiento de todos los principios éticos por otro, sin afectar por su parte la atención de la salud de manera indebida¹⁶⁸.

El desarrollo científico y tecnológico existente en el campo de las Ciencias de la Vida hizo posible que rápidamente se conozca el agente etiológico de la enfermedad, su secuencia genética y se comiencen a llevar a cabo investigaciones tendientes a lograr sistemas diagnósticos efectivos y también tratamientos y vacunas seguras y eficaces. Pasaron algunos días para que, del brote epidémico de neumonía de causa desconocida de Wuhan, los científicos chinos pudieran aislar el virus de un paciente el 7 de enero de 2020 y realizar la secuenciación de su genoma, la cual se puso a disposición de la OMS el 12 de enero de 2020¹⁶⁹. La situación también puso de relieve nuevamente el tema del uso de emergencia de intervenciones no probadas y fuera del ámbito de la investigación¹⁷⁰, que implica recurrir a prácticas médicas no suficientemente validadas durante emergencias de salud pública.

La necesidad de contar con tratamientos y vacunas con prisa ha producido por un lado cierto “excepcionalismo metodológico y ético” (Vidal, 2022) y por otro lado la aprobación por parte de las autoridades regulatorias del empleo condicional o de emergencia o anticipado (*conditional / emergency / early approval*) de candidatos vacunales antes de la obtención de conclusiones robustas respecto de la seguridad y eficacia a largo plazo¹⁷¹. En relación con el excepcionalismo metodológico, se ha hecho referencia

168 Un acotado recorrido por la normativa y principales documentos internacionales referidos a las particularidades de la investigación con seres humanos en el contexto de emergencias sanitarias y del marco normativo argentino puede encontrarse en: Alejandro Raúl Trombert y María Carolina Caputto. Desafíos éticos de la investigación biomédica en tiempos de COVID-19: panorama en Argentina. Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências - Diálogo entre las Ciencias. ISSN: 2316-1205. 9(2) 2020, p. 251-27. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/7797/5303>

169 [https://www.ijidonline.com/article/S1201-9712\(20\)30011-4/fulltext](https://www.ijidonline.com/article/S1201-9712(20)30011-4/fulltext)

170 Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2020) “Uso de emergencia de intervenciones no probadas y fuera del ámbito de la investigación: Orientación ética para la pandemia de COVID-19”. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52430>

171 *Emergency use authorization* en EE.UU., *conditional marketing authorization* en la UE <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8314028/>

a estudios de fase uno simultáneos a la etapa preclínica o estudios que unifican fases sin asegurar seguridad para avanzar, estudios que no aseguran eliminación de los sesgos, publicaciones *pre printed* con *peer reviewer* con poca experiencia, duplicación de esfuerzos y recursos con drogas idénticas, tamaño muestral menor al requerido, establecimiento de un *end point* preliminar, no validado y falta de aleatorización o cegamiento.

Junto a los problemas metodológicos se profundizó el debate en torno a los aspectos éticos. En este sentido, una referencia especial amerita el tema del empleo del placebo en el grupo control de los ensayos clínicos controlados¹⁷². Otro aspecto que merece ser tenido en cuenta refiere a las particularidades de los denominados “estudios controlados de infección humana” o “estudios de desafío humano”, que implican la infección deliberada de voluntarios sanos (del inglés *controlled human infection studies* o CHIs). La exposición intencional de voluntarios sanos a patógenos en un ambiente controlado se realiza con el fin de promover la comprensión de la patogenia, transmisión, prevención y tratamiento de enfermedades infecciosas¹⁷³.

También debemos incluir en este punteo de temas lo concerniente a las patentes¹⁷⁴, la evaluación acelerada de los protocolos de investigación por parte de los comités de ética de la investigación o los *preprints*, manuscritos depositados en servidores web que comunican los resultados de la investigación en acceso abierto antes de la revisión exhaustiva por pares de una revista.

Finalmente, un tema que no podría dejarse fuera de la discusión y relacionado con los productos de la investigación y el desarrollo refiere a la aún persistente desigualdad en la administración de las vacunas. De la más de 13.000 millones de dosis de vacunas administradas hasta marzo

172 El uso de placebo presenta aristas metodológicas y éticas que han generado controversias históricamente. En el contexto inicial de la investigación de vacunas para la COVID-19, al no existir intervenciones probadas, fue aceptable el uso del placebo, sumado además al profundo interés social que suponían tales investigaciones. Al no existir evidencias de eficacia y seguridad de las vacunas, los participantes del grupo control con placebo no corrían riesgo adicional respecto de los integrantes del/de los brazo/s experimental/es.

173 <https://www.who.int/publications/i/item/9789240037816>

174 <https://redbioetica.com.ar/las-patentes-y-el-coronavirus/>

de 2023¹⁷⁵, el 81% de los habitantes de EE.UU. y Canadá, el 82 % de los de América Latina y el 70 % de los de Europa han recibido al menos una dosis. Este porcentaje cae al 58 % en el Oriente Medio y al 36 % en África¹⁷⁶. Las vacunas deben poder lograr una alta cobertura de la población, ofrecer protección duradera y ser eficaces para prevenir tanto la transmisión del SARS-CoV-2 como de la COVID-19. Dicha cobertura debe tener alcances globales también ya que cuanto más tiempo se propague el virus, la posibilidad de mutaciones es mayor y las variantes emergentes podrían generar mayor transmisibilidad, morbilidad y mortalidad, evadir la detección mediante pruebas de diagnóstico, exhibir una menor eficacia a tratamientos y vacunas existentes, y poseer la capacidad de causar reinfección en pacientes previamente recuperados e individuos vacunados (Vasireddy et al., 2021).

Después de haber realizado este repaso de algunos antecedentes y características claves de la Bioética y de algunos de los temas y problemas bio(éticos) que la pandemia de COVID-19 ha puesto en evidencia, surgen inevitablemente retos, desafíos y oportunidades a futuro, planteados como interrogantes, tanto para el campo disciplinar como para su enseñanza en la Universidad.

Desde la peste negra del s. XIV, que habría provocado la muerte de entre el 30 y el 60 % de la población europea y cambió su historia para siempre, pasando por las pandemias de influenza del s. XX hasta llegar a los brotes más recientes de SARS-CoV en 2003 (causante del síndrome respiratorio agudo y grave), la pandemia de gripe A (H1N1) de 2009-2010 o el MERS-CoV de 2012; es importante reconocer que todas las epidemias y pandemias generaron un clima de incertidumbre y de temor y afectaron además de la salud, aspectos sociales y económicos, en muchos casos de manera irreversible. El caso de la pandemia de COVID-19, por su magnitud y extensión en un mundo altamente globalizado, pero también desigual, no es la excepción.

¿Cómo impactan en la joven disciplina los debates (bio)éticos que la pandemia generó o reinstaló?

175 <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>

176 <https://www.nytimes.com/interactive/2021/world/covid-vaccinations-tracker.html>
Tracking Coronavirus Vaccinations Around the World

¿Será que la Bioética, que antes de la pandemia se había focalizado básicamente en la medicina y sus principios éticos asistenciales, en la ética clínica y en la ética de la investigación, ampliará su horizonte hacia una bioética global, social, en donde se tengan en cuenta el bien general y el bien personal?

¿Habrà ampliado la pandemia la visión de la Bioética que en los últimos años estuvo particularmente interesada por lo clínico y por la autonomía, poniendo ahora la lupa en temas como la solidaridad, la salud pública y la necesidad de impulsar la igualdad y equidad a través de las políticas públicas?

¿Qué Bioética se pretende enseñar, considerando la característica intrínseca de su configuración -saber y discurso-, la pluralidad de corrientes, perspectivas, enfoques y lenguajes éticos, la amplitud temática, los temas de la nueva agenda y la posibilidad de considerar diferentes niveles de análisis?

Partiendo de la premisa que los enfoques pedagógicos y las prácticas de la enseñanza son también diversos y responden a diferentes maneras de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en los procesos educativos, ¿Cuáles son los mejores enfoques y prácticas para la consecución de los objetivos de la propuesta de cátedra?

¿Cómo conciliar el recorte de temas y problemas bioéticos considerando la diversidad de estudiantes de la electiva (estudiantes de Medicina u otras del área de las Ciencias de la Salud, pero también Biotecnología, Derecho, Filosofía y Ciencias Sociales, entre otras)?

Recordando que en las Universidades se forman profesionales —no solo técnicos— y ciudadanos, ¿Posibilita la formación vinculada con los temas y problemas bioéticos, el desarrollo de determinadas virtudes (del griego *areté*, excelencia del carácter), es decir predisposiciones a obrar bien, tales como la justicia, prudencia, fortaleza, honestidad, por nombrar algunas?

Entendiendo que ninguna persona «(...) es capaz de descubrir en solitario qué es lo verdadero o qué es lo conveniente, sino que necesita entrar en un diálogo con otros para ir descubriéndolo conjuntamente» (Cortina, 2016), teniendo por tanto el diálogo una notable fuerza epistémica; ¿Cómo impacta en la formación la práctica del ejercicio de la deliberación, razonamiento o procedimiento intelectual propio de los saberes prácticos

como la ética y la política? ¿Se favorece el desarrollo de otras virtudes, la posibilidad de comprender que quizás sea otro quien tenga la razón, la probabilidad de enriquecimiento con los puntos de vista de otros, la capacidad de escucha y voluntad de comprensión, en fin, tener la capacidad de aceptación de la propia falibilidad?

Frente al individualismo egoísta, ¿nos recuerda la Bioética categorías fundamentales como el cuidado, la responsabilidad por los vulnerables, la protección de los cercanos, pero también de los que se encuentran más lejanos, del resto de los seres vivos, y del propio planeta?

¿Contribuye la disciplina a la construcción y consolidación de una democracia más auténtica, comunicativa, en la que la felicidad y el bienestar se conviertan en objetivos de las políticas públicas?

¿Cómo pensar en esta post pandemia la formación y la capacitación sobre temas (bio)éticos de los diferentes profesionales de la salud para prepararlos mejor para los tiempos de normalidad y los de excepción y urgencias?

¿Qué impactos se producirán en ámbitos como los comités de ética y las asesorías éticas, que deberán ser una parte activa y participativa cotidiana de acompañamiento, orientación y consejo para la toma de las mejores decisiones vinculadas con la salud?

¿Alcanza dicha sensibilización en temas bioéticos sólo a los profesionales de la salud?

¿De qué manera alcanzar también a los científicos y a todos los actores vinculados con la producción, desarrollo y transferencia del conocimiento científico, así como a los miembros del poder judicial y de los diferentes poderes del estado, llegando también a los medios de comunicación y a la sociedad en general?

Referencias Bibliográficas

Trombert, Alejandro. (2021). Sentidos y posibilidades de la formación en Bioética en la Universidad. En: Julia Bernik (coordinadora). *La clase en la universidad pública. Tramas disciplinares, dilemas profesionales y algo más que buenas intenciones*. (42-62). Ediciones UNL.

Reich, Warren. (1978). *Enciclopedia Bioética*. Georgetown University.

Universidad Johns Hopkins. 2023. “Coronavirus Resource Center”.
<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>

de Lecuona, I., “Aspectos éticos, legales y sociales del uso de la inteligencia artificial y el Big Data en salud en un contexto de pandemia”, Revista internacional de pensamiento político, N°. 15, 2020, págs. 139-166.

de Lecuona, I. (Coord.), “Pautas para evaluar proyectos de investigación e innovación en salud que utilicen tecnologías emergentes y datos personales”, Observatorio de Bioética y Derecho - Cátedra UNESCO de Bioética, Universidad de Barcelona, 2020. http://www.bioeticayderecho.ub.edu/sites/default/files/documents/doc_eval-proyectos.pdf

Trombert, A.; Caputto, M. C. Desafíos éticos de la investigación biomédica en tiempos de COVID-19: panorama en Argentina. Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências - Diálogo entre las Ciencias. ISSN: 2316-1205. 9(2) 2020, p. 251-27. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/7797/5303>

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2020) “Uso de emergencia de intervenciones no probadas y fuera del ámbito de la investigación: Orientación ética para la pandemia de COVID-19”. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52430>

Susana Vidal. Ética y negociaciones para el acceso a vacunas: excepcionismos metodológicos y éticos. Revista Patagónica de Bioética. Año 8, N° 14. 2022.

Vasireddy, D., Vanaparthi, R., Mohan, G., Malayala, S. V., & Atluri, P. 2021. “Review of COVID-19 Variants and COVID-19 Vaccine Efficacy: What the Clinician Should Know?”. Journal of clinical medicine research 13, 6: 317–325. <https://doi.org/10.14740/jocmr4518>

Cortina, Adela. (2016). ¿Para qué sirve realmente la ética? Paidós.

Sass, Hans-Martin. (2008). Fritz Jahr's 1927 Concept of Bioethics. *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 17(4), 279–295.

<https://bioetica.saludneuquen.gob.ar/wp-content/uploads/2022/06/RPB-N%C2%B014.pdf>

IV - A investigação em política educacional: pesquisas aplicadas e implicadas do GEPe REDES/CNPQ-UFSM e suas interlocuções com o PNE

Elisiane Machado Lunardi (UFSM)

Carla da Luz Zinn (UFSM)

Raquel Scremin (UFSM)

Patrícia Brondani Pivetta (UFSM)

Considerações iniciais

Na busca por soluções, têm sido estabelecidas metas, elaborado planos e projetos com o intuito de redimensionar as práticas educativas no que concerne à gestão educacional nos seus aspectos administrativo, financeiro e pedagógico. Neste sentido, tanto o Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) e o Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação, vêm produzindo estudos em suas respectivas linhas de pesquisa do PPPG – Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior e do PPGE – Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces, orientados pelas polí-

ticas públicas e a gestão da Educação Básica e do Ensino Superior, bem como as práticas educativas e suas interfaces, pesquisas compartilhadas e implicadas com o contexto sócio histórico dos pesquisadores participantes do GEPE REDES.

O Grupo foi criado no ano de 2016 e é formado por atores de diferentes cenários e níveis de formação, como acadêmicos, técnicos administrativos, professores e gestores da educação básica e superior, de vários municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Justificamos os eixos centrais no contexto da educação básica e superior por meio do Projeto de pesquisa¹⁷⁷ guarda-chuva intitulado “Políticas e políticas públicas e gestão educacional: a pesquisa acadêmica e profissional em educação implicada com a educação básica e/ou superior”. Assim, a problemática é: como as pesquisas aplicadas e implicadas pelo GEPE REDES em política educacional, se relacionam com o Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024)? Nessa perspectiva, os pesquisadores tem realizado discussões sobre o papel do Estado e a ação dos governos diante da política educacional do Brasil, no qual entende que “[...] política pública é a intencionalidade de ação do governo” (CHRISPINO, 2016, p. 22) e, por isso, parte do contexto de influência, proposto Ball (1992, 1994, 2009), para iniciar os processos reflexivos e de análise acerca da política educacional.

Percurso metodológico

O estudo assume as características de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva e explicativa¹⁷⁸ (TRIVIÑOS, 2008, CRESWELL, 2007). Estas ações são elementos que fomentam a interlocução dos dados construídos com as ações pedagógicas e de gestão desenvolvidas pelas instituições de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior, proporcionando visibilidade na produção e interpretação dos dados articulados a prática do cotidiano educacional ancorado pela pesquisa aplicada e implicada “[...] são pesquisadores protagonistas de uma ação na qual se investiga a própria prática, o que contribui para o deslocamento para uma pesquisa implicada” (SALES, 2021, p. 10-11).

A construção dos dados se deu via ferramentas do Google Drive com a produção de uma escrita colaborativa em rede a partir do Google

Documento, com o total de 30 respondentes. Os dados foram analisados nos princípios da Análise de Conteúdo¹⁷⁹ que, segundo Bardin (2010, p.33) é um conjunto de técnicas de análise e “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável [...]”. Para a apresentação e discussão dos dados, selecionamos o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), por se tratar de uma política pública educacional que perpassa os estudos e as pesquisas do grupo, a fim de produzir os sentidos relacionados ao objetivo desse texto no que se refere à socialização das pesquisas produzidas e sua contribuição para o campo de investigação da política educacional e da atuação profissional dos envolvidos.

O processo de codificação foi realizado pelo recorte dos temas dos estudos dos atores do GEPe REDES, bem como, das metas e estratégias do PNE relacionadas emergindo assim três categorias: atuação acadêmica no grupo; atuação acadêmica do grupo em relação ao PNE (2014-2024); atuação profissional dos atores do grupo. Logo, o desenvolvimento deste trabalho pautar-se-á nas produções científicas do grupo e discussão e nas relações do contexto da prática e atuação da política educacional em análise (PNE:2014-2024) em articulação com os aportes teóricos.

Resultados e discussões

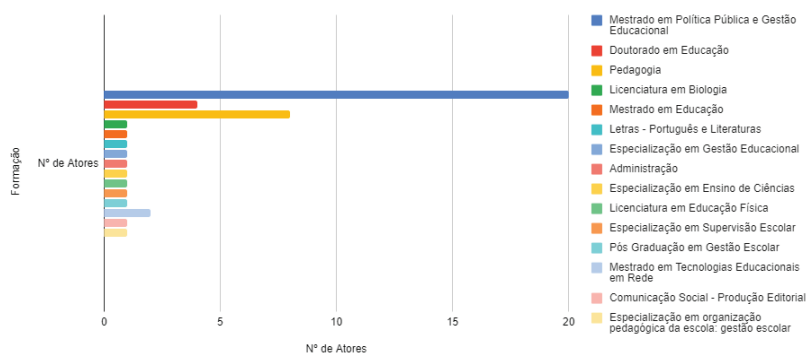
Nesta seção buscamos depreender um olhar detalhado para as temáticas pesquisadas pelo GEPe REDES e suas contribuições a respeito do PNE (2014-2024) e do contexto profissional, referente aos anos de 2016 a 2023. Como a codificação dos dados emergiram as seguintes categorias: atuação acadêmica no GEPe REDES; atuação acadêmica do grupo em relação ao PNE (2014-2024) e atuação profissional dos atores do GEPe REDES.

Atuação Acadêmica no GEPe REDES

179 BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

Dentre os atores do GEPe REDES são notórios níveis diversos de formação e tipos de atuação profissional. As diferentes experiências e saberes do grupo qualificam os processos de estudos e discussões possibilitando, inclusive, a construção de conceitos que geram impactos nas produções acadêmicas como também no contexto da prática de atuação profissional. Por atuação profissional, o grupo entende como “os diferentes espaços, relacionados ao contexto da prática, que possibilitam a formulação, a (re) interpretação e (re)significação das políticas educacionais a partir da atuação dos atores da educação básica e do ensino superior”. O gráfico I, revela a diversidade de atores que integram o grupo de estudos e pesquisas.

Gráfico I- Relação da quantidade de atores e a formação acadêmica



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Destacamos que na sua maioria, os pesquisadores vêm do PPPG, na LP1, com um total de vinte atores formados ou cursando o Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Compreendemos essa maior presença no PPPG, devido a importância da atuação em seus contextos profissionais e a necessidade de formação continuada que proporcione a qualificação das práticas por meio da pesquisa implicada e aplicada.

Nessa direção, o Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional¹⁸⁰.

[...] considera, sobretudo, na atividade de pesquisa aplicada a captação de dados no contexto dos sistemas/redes de ensino, em especial da escola básica, a partir da análise dos mesmos e proposição de estratégias administrativas-financeiras-pedagógicas ancoradas na problematização, reflexão e busca de alternativas para a solução de problemas e [re]significação da ação dos profissionais da educação em seus respectivos contextos de atuação. (UFSM, 2015, p. 19).

Nessa perspectiva, além da busca de dados, da análise e da proposição de estratégias que contribuem com os processos de gestão da escola básica, o PPPG proporciona a interlocução com o contexto da gestão educacional, cujo espaço “[..] corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino[...]”. (LÜCK, 2006, p. 25).

Assim, a análise das políticas de educação requer uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta deve alcançar a escola, a Universidade e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar. A gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se num “eixo transversal”, podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera.

Os dados revelam que quatro pesquisadores avançaram para continuidade de seus estudos em nível de doutorado¹⁸¹, sendo que as primeiras

180 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Projeto Pedagógico de Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Santa Maria: UFSM, 2015. 64 p.

181 A professora coordenadora do grupo passa a ser credenciada no PPGE, no ano de 2020, passando a atuar na modalidade profissional e acadêmica na pós-graduação.

doutorandas ingressam em 2021. Dessa maneira, observamos que o indicador (a) é contemplado, pois as ações foram propulsoras para desencadear a [re]construção, sistematização e socialização do conhecimento teórico-prático na área das políticas públicas e gestão educacional na educação básica e no ensino superior. Outro dado relevante é a diversidade na formação acadêmica e a compreensão de que a pesquisa tem um caráter interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento e que o fio condutor está no objetivo de cada linha de pesquisa que tem como mote o estudo das políticas públicas e a gestão educacional na educação básica e superior, bem como a produção científica em tal campo.

Diante disso, podemos perceber no gráfico II que o indicador (h) está contemplado onde propõe que durante todos os anos do projeto haverá participação em eventos acadêmicos científicos; publicação de artigos e resultados parciais através de TCCs, monografias e dissertações.

Gráfico II - Tipo de produção acadêmica no período de 2016 a 2023

QUAL O TIPO DE TRABALHO QUE VOCÊ CONSTRUIU DURANTE SUA PARTICIPAÇÃO NO GEPE REDES/CNPQ-UFSM?
30 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

No que se refere aos trabalhos de conclusão de curso, o gráfico 2 revela que o GEPE REDES vem crescendo em sua atuação no campo investigativo das políticas públicas e gestão educacional e tem trabalhado na apropriação e construção do conhecimento no âmbito do tripé de ensino-pesquisa-extensão envolvendo acadêmicos, professores formadores, parceiros e público alvo.

Em relação a porcentagem de trabalhos defendidos e em andamento temos 73,3% defendidos e 26,7% em andamento. Aqui é importante enfatizar que os egressos do GEPe REDES atuam em tempo integral em seus contextos profissionais, o que dificulta a participação efetiva nos encontros do grupo, porém continuam colaborando esporadicamente em projetos de extensão, eventos, publicações científicas, interlocução entre as redes de ensino, acordos de cooperação técnica entre outros.

Atuação acadêmica do GEPe REDES em relação ao PNE (2014-2024)

O GEPe REDES (2023) na busca por um conceito de atores de políticas educacionais defende que “são profissionais, grupos, organizações que atuam na esfera da educação ou da sociedade civil e influenciam direta ou indiretamente na formulação e interpretação de diferentes políticas (programas, planos e projetos)”.

A Constituição Federal de 1988¹⁸² marcou o processo de redemocratização do país e definiu a educação como um dos direitos sociais do cidadão. Já a LDBEN/1996¹⁸³ reafirmou os princípios do ensino previstos na Carta Magna e estabeleceu a organização da educação nacional, bem como definiu as diretrizes para cada etapa e modalidade educativa. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei n.º 13.005/2014¹⁸⁴, é uma política educacional, é um conjunto de diretrizes e metas defendidas pelo Governo Federal do Brasil para orientar a política educacional do país no período de 2014 a 2024.

Nessa direção, percebemos que a atuação acadêmica do grupo estabelece uma articulação com o atual PNE que é composto por dez dire-

182 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <link>. Acesso em: 10 abr. 2023.

183 BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

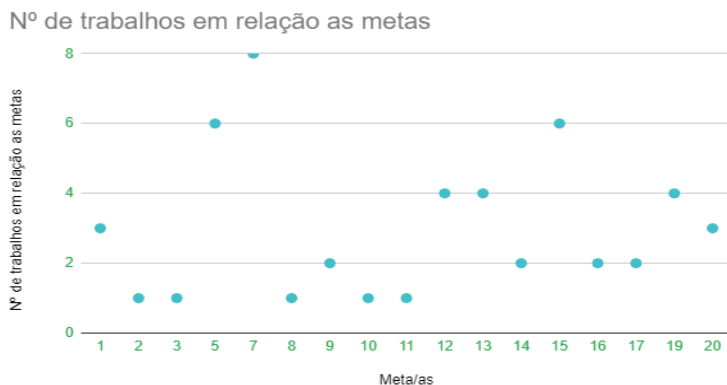
184 BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <link>. Acesso em: 3 abr. 2023.

trizes, vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias. Dentre as diretrizes podemos destacar a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade da educação; a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País e a valorização dos (as) profissionais da educação como basilares das discussões do GEPe REDES.

Em relação às metas e as estratégias, os estudos e pesquisas está centrado na gestão educacional e escolar, bem como no ensino superior, envolvendo as etapas e modalidades da educação básica no que se refere ao desenvolvimento profissional docente; avaliação da educação básica; atuação do Ministério Público do RS frente ao PNE (2014-2024); financiamento da educação; extensão universitária; formação permanente dos profissionais da educação a partir do Mestrado profissional; formação docente e educomunicação; Plano de Ações Articuladas (PAR); progressão continuada no bloco pedagógico dos anos iniciais; distorção idade-anos; Novo Ensino Médio; formação de coordenadores pedagógicos; Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UFSM; projeto político pedagógico; currículo inclusivo; assistência estudantil, terceiro setor no contexto da gestão escolar; conselhos de educação (CME, CACS Fundeb, CAE).

Esse panorama de estudos representa a relevância educacional, social, política e cultural quanto aos problemas e aspectos formativos no âmbito da gestão educacional, escolar e do ensino superior, bem como dos segmentos sociais envolvidos e também da interação e rede de parcerias com órgãos, instituições e segmentos organizados na educação básica e superior. As contribuições com o campo da política educacional e seus processos de [re]articulação com a gestão educacional, escolar e com o ensino superior são notórios ao visualizarmos as temáticas que abarcam os estudos e as pesquisas do grupo. Com isso, observamos no gráfico III a contribuição do grupo frente ao PNE (2014-2024) e com que metas nossas atuações se relacionam.

Gráfico III - Incidência de trabalhos em relação às metas do PNE (2014-2024)



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

De acordo com o gráfico observamos que as metas quatro, seis e dezoito não foram mencionadas, emergindo dessa forma, a necessidade de ampliar os estudos do grupo, relacionando a gestão educacional e escolar com os processos de inclusão, ampliação do tempo integral nas escolas e a valorização dos profissionais da educação por meio da adequação dos planos de carreira do magistério, tendo como referência o piso salarial nacional. As demais foram contempladas no decorrer dos trabalhos, tendo uma ou mais metas citadas em cada estudo.

As metas sete, cinco, quinze, doze, treze e dezenove foram as mais referenciadas nas pesquisas. O que direciona a atuação do grupo para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, bem como estudar questões relacionadas, principalmente, a gestão educacional municipal e as políticas que se inserem no ensino superior. Dentre essas metas, o grupo também especificou quais são as estratégias que mais se relacionam, determinando assim o foco de suas atuações levando em conta que as metas compreendem ações gerais e as estratégias trazem ações mais pontuais.

Podemos perceber a diversidade de metas e estratégias em que o GEPe REDES atua e como a articulação dos estudos teóricos no grupo contribuiu para que fossem atendidas com um paralelo a atuação profissional dos atores. Nessa perspectiva, é evidente que o PNE (2014-2024),

como um todo, se aproxima das temáticas do grupo, visto que é uma política de Estado que oriunda, segundo Zinn (2020) da influência de organismos multilaterais que impulsionam as reformas educacionais no Brasil e no mundo a partir dos anos 90¹⁸⁵.

Atuação profissional dos atores do GEPe REDES

Compreendemos que o ciclo de políticas apresentado por Ball (1992, 1994) e colaboradores está sendo referenciado em muitas das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do GEPe REDES, a partir de 2021, pois apresenta uma estrutura de diferentes contextos (influência, produção de texto, prática, resultados ou efeitos, estratégia política) na formulação de uma política pública educacional. Por ocasião de uma entrevista, Ball (1992) menciona um ponto que merece destaque: “[...] o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304-305).

Os pesquisadores do GEPe REDES atuam em diferentes contextos profissionais. Na educação básica estão, na sua maioria, ligados aos sistemas municipais ou estaduais de ensino, atuando em escolas, secretarias de educação ou conselhos municipais de educação, exercendo as funções de: professores da educação infantil e do ensino fundamental; coordenadores pedagógicos; diretor de escola de ensino médio; vice-diretor, assessora pedagógica de Conselho Municipal de Educação; técnica de secretaria municipal de administração. Já no ensino superior, os pesquisadores atuam na assistência estudantil; como docente em IES privada; assistente administrativo; como chefia de apoio a projetos de extensão; psicóloga na UFSM; diretora do Jardim Botânico da UFSM pesquisadora Capes na tríade comunicação-educação e tecnologias.

Posterior às discussões, os pesquisadores do GEPe REDES desempenham papel importante nos seus contextos de atuação, tais como: promotores de diálogos com seus pares acerca de temáticas atuais; incentivadores de uma análise crítica diante as políticas públicas propostas pelos

185 ZINN, Carla da Luz. Qualidade na [re]articulação do sistema municipal de ensino. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

governantes; impulsionadores de mudanças através da interpretação e atuação nas políticas, etc. Diante o exposto, a função social dos integrantes do grupo vem a ser a de agentes de transformação num cenário em que ainda uma pequena parcela de profissionais é que consegue participar de projetos na universidade, de formações (para além das obrigatórias de sua mantenedora), de eventos e até de escrita e de publicações sobre temas emergentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O GEPe Redes tem produzido estudos e pesquisas no campo da política educacional por meio da reflexão e ação que emergem do contexto da prática dos pesquisadores que estão em diferentes espaços, seja da educação básica ou do ensino superior. Os autores e as políticas que embasam as discussões são diversas, tratam das políticas públicas e da política educacional.

No decorrer do estudo dos livros de Ball e colaboradores (2011, 2021) e dos artigos de Mainardes (2006, 2018) emergiu a discussão sobre a necessidade de repensarmos os termos e conceitos que embasam os nossos estudos e pesquisas. A teoria da atuação mobilizou o grupo a articular-se para a criação de um novo conceito para o termo ator(es) e a aprofundar os estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política pública educacional.

Entendemos que enquanto pesquisadores do grupo, somos também, atores de políticas educacionais nos diferentes contextos de atuação profissional, o que nos mobiliza a pensar, a discutir, a (re) construir, a produzir novos significados para nossos estudos e pesquisas, principalmente, porque temos a oportunidade de vivenciar um espaço que possibilita a pesquisa implicada e aplicada, mesmo na esfera do mestrado e doutorado acadêmico.

Assim, envoltos no projeto guarda-chuva onde retomamos o seu objetivo que é de “articular junto ao grupo REDES a responsabilidade por uma pesquisa compartilhada e implicada com os desafios sociais e educacionais acerca das políticas públicas e gestão educacional na Educação Básica e Superior”, consideramos que as ações e estudo iniciados em 2016 contemplam o objetivo e influenciam na atuação dos atores em relação à política educacional, PNE (2014-2024). No sentido de: a) criar ações

propulsoras para desencadear a [re]construção, sistematização e socialização do conhecimento teórico-prático na área das políticas públicas e gestão educacional na educação básica e ensino superior; b) relevância educacional, social, política e cultura quanto aos problemas e aspectos formativos no âmbito da gestão educacional; c) segmentos sociais envolvidos; d) interação e rede de parcerias com órgãos, instituições e segmentos organizados na educação básica e superior; e) apropriação, do conhecimento envolvido na atividade de ensino-pesquisa-extensão envolvendo acadêmicos, professores formadores e pelos parceiros e público alvo; f) efeito na interação resultante das atividades acadêmicas e nas redes/sistemas de ensino envolvidos; g) diálogo com as redes de controle e apoio à educação básica; h) participação em eventos acadêmicos científicos; publicação de artigos e resultados parciais através de TCCs, monografias e dissertações, teses e publicações científicas.

Respondemos a problemática deste estudo ao apresentarmos as pesquisas que vêm sendo trabalhadas pelo grupo e as metas do PNE que os mesmos atendem. Ao analisarmos também como critérios os resultados e impactos esperados do projeto de pesquisa de base percebemos uma atuação também direcionada para desencadear a [re]construção, sistematização e socialização do conhecimento teórico-prático¹⁸⁶, relevância educacional, social, política e cultural, diálogo com as redes de controle e apoio à educação básica.

Referências Bibliográficas

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas*. 2ª ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

186 O grupo atua na socialização do conhecimento, na divulgação científica do que vem produzindo, por meio de publicação de artigos, capítulos de livros e livros, bem como nos resultados parciais através de TCCs, monografias e dissertações. Além deste texto estamos envolvidos com uma metapesquisa interna para contribuir com os processos de socialização e divulgação científica dos estudos produzidos.

CHRISPINO, Alvaro. *Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 12, n. 16. agosto de 2018.

-----, Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em:<[link](#)>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

SALES, Márcia Andrade. Prefácio. In: DALLA CORTE, Marilene Gabriel; LUNARDI, Elisiane Machado (org). *Pesquisa aplicada e implicada: políticas e gestão da educação básica e superior- volume 1*. Pimenta Cultural, 2021

V - Transición en las decisiones sobre evaluación, desde una perspectiva técnica a una deliberativa: un estudio en el área de salud

Marcela S. M. Lucchese (UNC)
María de Lourdes Novella (UNC)
María Isabel Caniggia (UNC)
Salvador Lizzio (UNC)
María Cristal Tomatis (UNC)
Bernardo Gandini (UNC)

Introducción

En el marco del proyecto de investigación acreditado por un organismo oficial sobre enseñanza y evaluación en una universidad pública, se indagan los modos de abordaje en el ciclo de nivelación (CN) y en las especializaciones médicas (EM) respecto de las decisiones sobre la evaluación. El interés de estas etapas de formación se centra en reconocer la modalidad de trabajo institucional en relación con cambios de regulaciones a nivel de Estado.

De acuerdo con las regulaciones oficiales, las carreras de salud son de interés público (Art. 43, Ley de Educación Superior, 1995) y tal desig-

nación tiene implicancias en la formación y evaluación de las carreras. A partir de las resoluciones de acreditación de carreras de grado y posgrado, la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de Córdoba asumió diferentes acciones vinculadas con la mejora de la enseñanza y la evaluación.

Respecto del CN, se profundiza en el de la carrera de Medicina, que se organiza en ejes temáticos con los contenidos Física, Química, Biología e Introducción al Estudio de la Medicina, y se trabaja en un doble sentido, desde la especificidad de cada eje y la articulación-integración en el contexto del área de la salud. En 2016, a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior, en la FCM las condiciones de acceso a la Carrera de Medicina se adecuaron según la Ley 27204. Esto significó un escenario educativo diferente porque todos los inscriptos que certificaban la finalización de los estudios secundarios son ingresantes. El incremento de las posibilidades de acceso facilitó la incorporación de grupos numerosos de estudiantes, cuya característica predominante es la heterogeneidad en sus trayectorias educativas. Este proceso de cambio marca una modalidad diferente de trabajo, con una propuesta pedagógica superadora de la habitual durante febrero y marzo de cada año, que incorpora el desarrollo de actividades a lo largo de todo el año bajo un diseño presencial y virtual.

Las decisiones metodológicas (qué, cuándo, cómo y para qué enseñar) en cada eje temático se desarrollan durante el año académico y se amplían con las acciones educativas virtuales que tienen como objetivo potenciar la actividad autónoma del estudiante en la medida en que ponen a disposición diferentes situaciones para el aprendizaje. Son actividades asincrónicas que se desarrollan a través de una plataforma virtual y los estudiantes acceden a material teórico, ejercitaciones, simulaciones de situaciones problemáticas, videos, autoevaluaciones y consultas por correo electrónico a cargo de ayudantes alumnos con supervisión docente. El proceso de evaluación, en términos de examen, se organiza en dos partes: una teórica y otra práctica, en forma virtual y/o presencial con su correspondiente devolución. En el CN, se construye un ámbito de trabajo caracterizado por la diversidad de trayectorias profesionales, los objetos de conocimientos específicos y la vinculación entre campos de conocimientos como el específico, el didáctico, el de investigación y el institucional.

En relación con las especializaciones médicas (EM), a partir del 2015, en el marco de la acreditación, se incorporaron cambios en 17 especializaciones médicas (clínicas y quirúrgicas) de centros formadores públicos y privados dependientes de la FCM, en los que se destacan tres: la concepción de un sistema de evaluación articulado y estructurado, la figura de los veedores-fiscalizadores como parte de la gestión institucional como garantía de control y el acompañamiento en las evaluaciones promocional y final integradora (Lucchese *et al.*, 2022) y el portfolio como instrumento de valoración de los aprendizajes. Estas modificaciones concernientes a la evaluación implicaron la revisión y el análisis de los procesos de enseñanza en las carreras respectivas.

Perspectiva teórica

Para indagar los modos de abordaje de los docentes de grado y posgrado en relación con las decisiones sobre la evaluación, se propone las categorías de racionalidad técnica y racionalidad práctica, en vinculación entre las instancias macro, meso y micro. La conjugación de ambos ejes permitirá la comprensión de las decisiones institucionales.

Según Bolívar Botia (1992), en lo que a los procesos de desarrollo curricular respecta, se reconocen tradiciones teóricas y prácticas en la enseñanza: una técnico-instrumental y otra racionalidad práctico-deliberativa, también la crítica. En este trabajo, se incluyen las dos primeras. En el caso de la técnico-instrumental, el profesor se sitúa como gestor-ejecutor de las prescripciones externas, mientras que en la práctico-deliberativa se identifica al profesor como agente del desarrollo curricular. Respecto a la racionalidad técnica, Short (como se citó en Bolívar Botia, 1992) expresa que se trata de una puesta en práctica dirigida porque los modelos instrumentales predeterminan y describen los contenidos, los métodos y los pasos a seguir. Son modelos verticales, y el papel del profesor se reduce a replicar las prescripciones en el contexto particular donde debe coincidir la puesta en práctica con lo que se diseñó. En cuanto a la racionalidad práctico-deliberativa, el docente es un profesional y la enseñanza es como un acto artístico, singular y creativo (Eisner, 1984, Reid, 1978, y Stenhouse, 1987, como se citó en Bolívar Botia, 1992). El docente analiza, delibera

y decide, es un agente activo que redefine e interpreta las regulaciones en función de las condiciones y posibilidades del contexto, desde una perspectiva colegiada de los docentes.

Para una mayor comprensión del abordaje institucional, además de las categorías de racionalidad técnico-instrumental y racionalidad práctico-deliberativa, se incluyen las categorías macro, meso y micro. En el nivel macro, se identifican las políticas nacionales e internacionales que orientan a las instituciones de educación superior (Canales *et al.*, 2014). Oszlak (2011) añade que se refiere a las reglas de juego que gobiernan las interacciones entre los actores e instituciones que integran la sociedad. El nivel meso involucra las condiciones institucionales que configuran las actividades de formación (Canales *et al.*, 2014). Por su parte, Oszlak (2011) menciona que el análisis se traslada de las políticas públicas adoptadas a quienes ejercen la representación del Estado. El nivel micro ubica las condiciones institucionales que tienen una influencia directa en la práctica docente (Canales *et al.*, 2014), mientras que Oszlak (2011) alude a las diversas maneras en que el Estado hace su presencia en las manifestaciones de la vida cotidiana de una sociedad.

Estas categorías permitirán identificar cómo se interpreta/acciona en la especificidad de cada instancia (macro, meso y micro) del CN y de la EM y los modos de articulación con las anteriores, porque se transforman en contexto de decisiones.

Aspectos metodológicos

Consiste en un estudio realizado con docentes y estudiantes del CN y directores, veedores y egresados de las EM. Se trabajó desde un enfoque cualitativo cuya intención fue indagar los modos de abordaje de la evaluación en grado y posgrado en salud, desde la perspectiva de los sujetos.

Se examinó a 10 participantes entre docentes y coordinadores de los ejes temáticos del CN de la carrera de Medicina de diferentes formaciones (Medicina, Bioquímica, Farmacia, Licenciatura en Nutrición, Biología, Licenciatura en Genética, Licenciatura en Kinesiología y Fisioterapia) a través de un cuestionario con preguntas abiertas respecto de la formación pedagógica, la función docente en el CN y las decisiones sobre evaluación.

También, se implementó un grupo focal de docentes y directivos sobre decisiones institucionales y pedagógicas y se trianguló con un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas a 308 estudiantes sobre clases teóricas, actividades y la vinculación con el aprendizaje.

En las EM se efectuó un muestreo intencional sobre la totalidad de la población de centros formadores que desarrollan actividades en la FCM. Se realizaron entrevistas abiertas a 35 directores de carrera en 17 especializaciones médicas de las áreas clínicas y quirúrgicas acreditadas por CONEAU de centros formadores públicos y privados. Las temáticas abordadas se orientaron al sistema de evaluación. Se entrevistaron a tres veedores sobre registro, valoración y reflexión del sistema de evaluación. Asimismo, se aplicó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas a 50 egresados de carreras de especialización y se consideraron los siguientes aspectos: edad, ejercicio de la profesión, formación recibida, tutorías, sistema de evaluación y aprendizaje, modalidad del examen integrador, experiencia en los exámenes promocionales y finales.

La participación de docentes, directivos, veedores, estudiantes y egresados fue voluntaria y confidencial. Se solicitó por escrito la aceptación para participar en el estudio a través del documento de consentimiento informado. Las entrevistas se realizaron mediante grabación y registro, previa autorización de los participantes. Las encuestas se realizaron mediante cuestionario autoadministrado en línea (Google Forms)

El análisis de la información, particularmente, de las preguntas abiertas, se efectuó desde un enfoque de codificación y categorización que se construyó entre categorías *a priori* y emergentes, a través de las similitudes y diferencias en un proceso sistemático. En cuanto a las preguntas cerradas, se tabularon por frecuencia.

Resultados

a. La relación macro, meso y micro y las decisiones sobre la evaluación: entre un enfoque deliberativo y el desarrollo profesional

En el caso del CN, se identifica la modalidad de trabajo y decisiones en un contexto específico como es el ingreso a la carrera. Al respecto, se recogieron afirmaciones tales como las siguientes:

... específicamente en el dictado del ciclo, empecé en el año 89, 90. Tenía otra modalidad y a partir de una situación que llevó a un cambio total de reestructuración... Como se desarrolla en el año dos mil, con una coordinación general y se arman los equipos de trabajo desde el aspecto administrativo y académico (...). Luego, la propuesta fue cambiando, adoptando distintas estrategias y herramientas se incorporó una etapa virtual que en el 2005. (Docente del grupo focal, entrevista, julio de 2021)

... tenemos libertad de acción haciendo un poco nuestra parte más técnica a veces participando en las decisiones de gestión académica que nos incumben y atraviesan nuestro trabajo. (Docente del grupo focal, entrevista, julio de 2021)

... todas normativas que vienen de afuera (...). Uno tiene que adaptar toda la propuesta. (Docente del grupo focal, entrevista, julio de 2021)

La coordinación del eje se encarga de establecer pautas generales, con los docentes y la articulación entre las clases teóricas y prácticas. Al mismo tiempo, se respetan las individualidades de estilo, dinámica, personalización de la propuesta áulica de cada docente cuidando los acuerdos previamente establecidos. (Docente, encuesta, agosto de 2020)

Creo fundamentalmente en el gran compromiso que todos tenemos con la propuesta y la intención de hacerlo siempre lo mejor posible con los elementos que tenemos porque todo está tan atravesado por las decisiones institucionales... (Docente del grupo focal, entrevista, julio de 2021)

Es totalmente necesario realizar un trabajo articulado, no solo ordena el trabajo del cuerpo y equipo docente del CN, sino que brinda un entorno más favorable para el o la estudiante en el contexto del CN. (Docente, encuesta, agosto de 2020)

En cuanto a las EM y la relación entre lo macro, meso y micro, se reconoce el modo de proceder en las diferentes instancias y el abordaje de

las decisiones, como lo muestran los siguientes extractos: “Desde la SGCS, se especificó el ámbito de decisión y de trabajo en cada centro” (Director, entrevista, julio de 2019). “Me siento reconfortado de participar en ese espacio donde todos aportan para entregar a los alumnos la mejor formación posible” (Director, entrevista, septiembre de 2019). “Ellos practican, nosotros los supervisamos, vuelven a practicar, los volvemos a supervisar y vamos viendo la evolución de ese residente” (Director, entrevista, septiembre de 2019). “... de hecho, todos los directores de los centros formadores hemos participado de la construcción del plan de estudio (...). En las reuniones de consejo académico hemos trabajado fuertemente en el nuevo plan de estudio juntos que tuvimos que acreditar a CONEAU” (Director, entrevista, noviembre 2019). “Desde la experiencia como parte del consejo que hace la evaluación, realmente es muy gratificante observar el crecimiento y la evaluación por año (...), entonces uno puede permitirse ver mucho mejor esta evolución, es un examen integral, permite una autoevaluación también de la dirección de las carreras, corregir, permite comparar un poco con otros centros” (Director, entrevista, agosto de 2019). “Empezamos así cuando no estaba todo organizado, las clases teóricas las repartimos semanalmente, y se daban entre todos los centros formadores (...) CONEAU aprobó y nos autorizó” (Director, entrevista, noviembre de 2019). “...estamos mucho más organizados, existe un programa, existe un sistema de evaluación mucho más objetivo y nos comparamos con todo los otros centros, que eso también es importante, porque todos rinden lo mismo, entonces todos tienen que llegar al mismo nivel, eso es muy importante” (Director, entrevista, noviembre de 2019). “Hay un crecimiento creo en la forma de análisis yo creo que eso ha venido de la mano de CONEAU, de mano de las exigencias... (Director, entrevista, noviembre de 2019).

Desde la perspectiva de los participantes, se identifica un trabajo que articula las decisiones docentes y las prácticas desde los contextos macro, como los cambios de políticas educativas, a lo meso, que hacen referencia a las situaciones institucionales, y en lo micro como la instancia propia de los docentes. Se reconoce un proceso de resignificación de los participantes como sujetos agentes de desarrollo curricular en el que los docentes participan, deliberan e interpretan en su contexto las regulaciones desde una perspectiva de trabajo con otros. En este sentido, esta modalidad de abor-

daje se sostiene desde una práctica deliberativa, lo que conduce a un proceso participativo que los involucra en su ámbito de acción. De acuerdo con Gimeno (como se citó en Valdés Vera y Turra Díaz, 2017), este enfoque busca la comprensión y reflexión de la práctica formativa al considerar el contexto de realización y las condiciones en que el profesor desarrolla el trabajo. Pila Martínez *et al.* (2022), mencionan que, para Schwab (1978), la deliberación es negociar entre los actores comprometidos, quienes deben interpretar la propuesta para decidir y actuar en el medio educativo.

Como parte de la incorporación de esta modalidad de trabajo, también se observa el desarrollo profesional en tanto remite a todo intento sistemático por mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con la intención de aumentar la calidad docente (Imbernon Muñoz y Canto Herrera, 2013). Según Vaillant y Marcelo (2015), la formación es un proceso que se desarrolla en un espacio intersubjetivo y social, es una experiencia de vinculación activa generada por el profesor en interacción con el contexto. Evidencian estos aspectos el aprendizaje de los docentes del CN y los directores de las EM al compartir y analizar las prácticas pedagógicas en el marco institucional y específico de cada ámbito. En relación con este proceso, se recupera la posición de Unesco-Orealc (2013), que sostiene que las políticas de desarrollo profesional se orientan hacia el aprendizaje colaborativo como una estrategia actual, lo cual genera un espacio efectivo de dicho desarrollo.

b. La participación de los veedores: registro, devolución y mejora

En la evaluación de las especializaciones médicas, un aspecto de importancia corresponde a los veedores que efectúan la tarea de fiscalización, un modo de garantizar las condiciones de evaluación del sistema como parte de la política institucional. La participación de los veedores se encuadra en el registro y la devolución con la intención de generar ajustes y mejoras. Se identifica a la evaluación como un proceso continuo de la enseñanza y el aprendizaje y se destaca la finalidad pedagógica de la evaluación cuya intención es buscar información para mejorar y un insumo para corregir los procesos formativos (Sandoval Rubilar *et al.*, 2022). Al respecto, señalan los algunos aportes de veedores en entrevistas: “Tenemos

un registro que llevamos a cabo en paralelo al examen (...) en donde corroboramos, por ejemplo, que los alumnos que tengan que rendir tengan el portfolio lleno por su docente responsable y también el grado de avance del trabajo de investigación” (Veedor, entrevista, noviembre de 2020). “El registro estaba un poco pautado a partir de la planilla que Graduados nos acercaba, planilla que tenía algunos ítems específicos puntuales que tenían que ver con el cotejo de la información” (Veedor, entrevista, noviembre de 2020). “En una primera parte tenía una tabla de cotejo (...) y al final un apartado más abierto que remitía a observaciones. Allí nosotras podíamos registrar hacer un registro cualitativo de las situaciones. Nos podíamos expresar en el registro desde una perspectiva cualitativa” (Veedor, entrevista, noviembre de 2020).

La devolución es de importancia; si es oportuna, temprana y de buena calidad, se constituye en motor del aprendizaje (Alves De Lima, 2008). En relación con este aspecto, se recogen estos fragmentos de entrevistas: “Creo que desde esta experiencia los estudiantes han podido estar acompañados, porque había otra persona que miraba y a ellos les daba cierta seguridad o respaldo ante ciertas prácticas” (Veedor, entrevista, noviembre de 2020). “... es muy valorable y muy positiva (...) mirar otras formas y de alguna manera irrumpe en estos micro mundos...” (Veedor, entrevista, noviembre de 2020). “...todos estos procesos son fuertemente fructíferos para transformar y producir conocimiento a partir de distintas experiencias” (Veedor, entrevista, noviembre de 2020). “...de hacer un ejercicio de reflexión de cómo estamos o cómo está la institución autoevaluándose, sino también con las consecuencias que eso va a tener, me parece que va a tener la consecuencia de una institución que está atenta, preocupada y ocupada” (Veedor, entrevista, noviembre de 2020).

Desde esta perspectiva, se coincide con la investigación de Canabal y Margalef (2017), “La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje”, en la que dan cuenta de la relevación del proceso de elaboración, recepción y análisis de la información como retroalimentación e incidencia en la motivación de los estudiantes y en la mejora de sus aprendizajes posteriores, en lo que se observa una modalidad de trabajo vinculada a la perspectiva deliberativa como parte de la política institucional.

c. Los estudiantes y egresados: experiencia de formación en el área de salud

En este apartado, se identifica la experiencia de formación tanto de los estudiantes del CN como de los estudiantes de las EM en relación con la valoración que efectúan del recorrido formativo desde la experiencia: tiene importancia para los sujetos, son singulares y ocurren ligadas a un contexto (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015).

En cuanto a los estudiantes del CN, el 59 % de los estudiantes valoró como “buenas” y “muy buenas” las clases teóricas, la actividad integradora y las clases de consulta. El 63 % valoró como “bueno” y “muy bueno” las actividades que estimulan el estudio y la integración de contenidos. Los estudiantes expresaron que mejoraron la comprensión y la vinculación de los contenidos. En cuanto a los aspectos positivos de la experiencia, los estudiantes recuperan el afianzamiento de contenidos, la buena relación interpersonal y el manejo del tiempo.

Respecto de los egresados de las EM, el 84 % de los egresados tiene más de 30 años y están en ejercicio de la profesión. Mencionan en un 72 % que la formación recibida cumplió con las expectativas que tenían al ingresar a la carrera de especialización. El 50 % expresó conformidad con el sistema de evaluación porque reflejó su aprendizaje. El 62 % valoró entre muy buena y excelente la modalidad de evaluación final integradora y el 32 % como buena (Lucchese *et al.*, 2023). El 48 % manifestó que está de acuerdo y muy de acuerdo con la utilidad de las tutorías en el aprendizaje. Entre los aspectos positivos del sistema de formación, recuperan el aprendizaje teórico y práctico, la accesibilidad, la casuística y la actualización de los contenidos. Entre los puntos positivos de la evaluación, reconocen las siguientes características: que es práctica, acorde y adecuada a lo enseñado, que es progresiva y permite la promoción de año a año.

Las experiencias tienen lugar en contextos específicos, comprenderlas permite dar lugar a la perspectiva de los estudiantes y contribuye en el análisis de las articulaciones entre lo macro, lo meso y lo micro porque son los destinatarios y participantes de los procesos formativos. La recuperación de las expresiones de los sujetos da cuenta de una perspectiva deliberativa, que permite visualizar la experiencia y cobra valor porque reconoce a los sujetos en situaciones específicas.

Conclusión

Este trabajo, por un lado, evidencia la transición de una experiencia pedagógica que resulta invalorable porque desde hace varios años la institución involucra a directores, docentes, veedores, estudiantes y egresados en el proceso de formación. Por el otro, porque esta modalidad se encuadra como decisión institucional y en el contexto de políticas educativas concretas.

Recuperar el CN y las EM como ámbitos específicos —entre lo común y lo diferente— permite identificar de manera concreta la transición en los procesos de interpretación en los diferentes niveles, otorgando importancia al registro, el seguimiento, la información y la devolución con la intención de mejorar los procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje. De esta forma, se aborda de manera más comprensiva el hecho educativo. Se trata de procesos deliberados que muestran un trabajo sistemático que se concreta en lo micro. El paso de un modo técnico a otro deliberativo que se expone en el CN y las EM da cuenta de decisiones institucionales que procuran los mejores modos de abordar el desarrollo formativo en relación con la regulación externa a la institución universitaria. Asimismo, como etapa de transición, requiere continuar el proceso iniciado en un contexto de modificaciones tanto macro, meso como micro.

Referencias Bibliográficas

- Alves De Lima, A. E. (2008). Devolución constructiva: Una estrategia para mejorar el aprendizaje. *Medicina* (Buenos Aires), 68(1), 88-92.
- Bolívar Botia, A. (1992). Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 131-151.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. España: Universidad de Granada.
- Canales, A., Leyva, Y., Luna, E. y Rueda, M. (2014). Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia. En Rodríguez, J. (Co-

ord.). *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*, pp. 15-28. México: Editorial Universitaria.

Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.

Imbernon Muñoz, F. y Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-12.

Lucchese, M. S. M., Gandini, B., Calneggia, M. I., Lizzio, S. y Novella, M. de L. (2022). La evaluación en las especializaciones médicas: un estudio desde la perspectiva de la gestión, de los veedores y de los egresados. *Revista de Salud Pública*, 28(2), 67-74.

Lucchese, M. S. M., Lizzio, S., Calneggia, M. I., Güizzo, M. J., Tomatis, M. C., Gandini, B. y Novella, M. de L. (2023). Evaluación en especializaciones médicas: un estudio en una universidad argentina. *Educación Médica*, 24(2). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100796>

Oszlak, O. (7 de julio de 2011). El rol del estado: micro, meso, macro [Conferencia]. VI Congreso de Administración Pública organizado por la Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública y la Asociación de Administradores Gubernamentales, Resistencia, Chaco, Argentina.

Pila Martínez, J. C., Aguirre Castillo, J. B., Salazar Ponce, S. A., Pila Martínez, F. R. y Sánchez Espín, S. L. (2022). Racionalidades y evaluación curricular. Una breve síntesis para el docente ecuatoriano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 374-389. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2593

Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C. y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>

Unesco-Orealc. (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.

Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.

Valdés Vera, M. y Turra Díaz, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo andino*, 53, pp. 23-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>



11. Estudos comparados sobre a educação nos distintos países da região e os processos de integração acadêmica



I - Políticas de ensino superior na América Latina: expansão, diversificação, modelos institucionais e renovação das elites

Maria Ligia de Oliveira Barbosa (UFRJ)

André Pires (UNISO)

André Vieira (UFF)

Helena Sampaio (Unicamp/MEC)

Leonardo Rodrigues (IFNMG)

LAPES/IFCS/UFRJ¹⁸⁷

Renato Santos (INEP)

Introdução

O tema do impacto dos modelos institucionais na democratização do ensino superior justifica-se, no plano empírico, pela intensa disputa social em torno do que deva ser este nível de ensino, a quem se destina, o que deve ser ensinado, como organizar as funções de ensino, pesquisa e extensão. No plano da pesquisa científica, avanços na descrição e análise dos processos de expansão, diferenciação e diversificação do sistema de ensino superior abriram espaço para o questionamento conceitual e metodológico sobre as possíveis conexões causais entre as formas de funcionamento do modelo institucional e os tipos de resultados obtidos nas dimensões econô-

mica, social e civilizacional. Trata-se de buscar as relações entre um determinado modelo institucional e sua capacidade de atender, com eficiência e equidade, as demandas em relação a este sistema. Ou, verificar as possibilidades de democratização associadas aos sistemas de ensino superior latinoamericanos, analisando as constelações de valores e as configurações de forças sociais que definem um modelo institucional e as formas do seu funcionamento efetivo.

O ensino superior é objeto recente da sociologia (Gumport, 2007; Gripp e Barbosa, 2014; Côté e Furlong, 2016) e o aumento da sua importância pode ser claramente associado à sua trajetória. A partir da segunda guerra mundial, houve uma expansão significativa dos sistemas de ensino superior em todo o mundo (Schofer e Meyer, 2005). Numa expansão espetacular, a educação terciária em cada país surge como um dos pilares da democratização e da modernidade. No entanto, a massificação e, em alguns casos, a universalização do ensino superior, ao contrário das expectativas, tanto de analistas quanto de políticos, foi acompanhada por um aumento importante na desigualdade social.

Buscou-se escolher países latino-americanos de maneira a propiciar diversidade e heterogeneidade da amostra. Nas pesquisas educacionais relacionadas ao ensino superior, a defesa da comparação entre os sistemas educacionais para interpretar fenômenos tem sido defendida há muito tempo (CLARK, 1973) (MERTON, 1973). Neves, Sampaio e Heringer (2018) afirmam que no processo de constituição do campo de pesquisa sobre o ensino superior nota-se “galopante importância atribuída à abordagem comparativa dos estudos, resultando na internacionalização de temas e de perspectivas de análise”. Como salienta (MARTINS, 2021), o processo de globalização tem desafiado as análises sobre o ensino superior a sair do nacionalismo metodológico, a saber, abordar o fenômeno como se fosse tipicamente endógeno. Buscamos tratar do ensino superior levando em consideração processos sociais que ocorrem para além das fronteiras nacionais, assim como as interações recíprocas com os seus sistemas nacionais de terceiro grau.

Delimitação das questões de pesquisa ou o objeto e o

objetivo da pesquisa

Na América Latina a educação superior tem se transformado de maneira intensa. Na década de 1950 havia cerca de 700 mil estudantes, em 1970 1,9 milhão, 8,4 milhões em 1990, 25 milhões de estudantes em 2011 e 30 milhões em 2019. (BRUNNER, 2014) (MARQUINA, ÁLVAREZ, et al., 2022). Os sistemas de ensino superior destes países são muito variados. Há países, como a Argentina, Chile e Uruguai universalizados (com taxa bruta de matrícula bruta acima de 60%) e países, como Brasil e Peru, que passam pelo processo de massificação. A participação do segmento privado é bastante desigual. Argentina e Uruguai possuem elevada participação do segmento público, e Brasil, Chile e Peru, inversamente, predominam as matrículas no setor privado. No Brasil e Chile optou-se por manter um sistema público relativamente pequeno e fechado e abrir espaço para o setor privado. Já na Argentina e Uruguai, a demanda pelo ensino superior foi atendida pelo segmento público (SCHWARTZMAN, SILVA FILHO e COELHO, 2021). Brunner (2014) sugere que um traço distintivo do ensino superior latinoamericano seria uma transição de sistemas de elite para sistemas massificados e universais, com diferenças internas significativas de políticas de expansão e modelos institucionais entre os países da região. Dubet (2015) chama a atenção para o fato de que, mesmo com mais vagas e com políticas para o acesso e permanência, a democratização do acesso dependeria também da estrutura geral do sistema educativo. Eles tenderiam a desenvolver/fortalecer uma hierarquia de competências que se traduziria em hierarquias sociais. Como se explica que o sistema permaneça tão elitista num contexto de expansão gerada por pressões econômicas e sociais eventualmente traduzidas em políticas públicas? Esta seria a chave que associa o modelo institucional do SES com as desigualdades sociais nos planos empírico e analítico.

A pesquisa crescente sobre este tema indica as estratégias das elites (ALON 2009) e das classes populares (BASTEDO et al 2011), mas haveria uma forte tendência a destacar as conexões entre as características institucionais e os resultados desiguais no mercado de trabalho (Gerber & Cheung, 2008; VIEIRA 2021, RODRIGUES 2022). Neste quadro, fatores institucionais operariam como barreiras para estudantes de origem popular. Shavit et al (2007) argumentam que segmentação dos sistemas

de ensino superior permitem um tipo de expansão que pode “divergir” os alunos não provenientes da elite para os setores menos privilegiados do sistema e com retornos menores, “escolhendo” (Bangnall, 2015) áreas e instituições menos prestigiadas e que dão origem a retornos sociais e econômicos bem menores. Há presença forte do chamado viés acadêmico que desenha um modelo único para qualquer instituição de nível superior e que se soma à preferência pelo bacharelado. Este modelo torna menos legítimos alguns caminhos no sistema escolar tendo o efeito de reduzir o quadro de escolhas.

Nossa hipótese central, na linha dos estudos de Huisman e Fumasoni, é que os modelos de SES combinam as políticas públicas, com os marcos regulatórios e com as ações institucionais para organizar os processos de expansão e diferenciação do ensino superior. Insere-se, desta forma, o SES no cerne das disputas sociais sobre os sentidos desta educação, abrindo espaço para possíveis relações entre tipos institucionais e a democratização do ES.

Considerando o exposto, este projeto visa analisar as conexões entre políticas de ensino superior na América Latina e os modelos institucionais do Brasil, Argentina, Chile, Peru e Uruguai no sentido de definir bases para análises comparativas. Serão analisados os padrões de expansão, diferenciação e diversificação dos sistemas de ensino superior destes países, destacando as dimensões que, isoladamente ou combinadas, incrementam as oportunidades educacionais para diferentes grupos sociais. Busca-se caracterizar a expansão do SES nestes países indicando a variabilidade de ênfases nas diferentes funções de ensino, pesquisa ou extensão, nos tipos de diploma oferecidos, nas carreiras ou tipos de conhecimento valorizados, nos processos de reprodução das elites, explicitando características dos tipos institucionais que possam ser associadas aos padrões de acesso, conclusão e resultados dos egressos.

Metodologia

A Educação é claramente um objeto de pesquisa que demanda um olhar interdisciplinar. Além das Humanidades, cada área de conhecimento precisa da formação de seus especialistas e também retorna técnicas e perspectivas para a atividade educativa, em todos os seus níveis. Se a educação

é, na obra de Durkheim, a gênese do olhar sociológico, Gary Becker e Jacob Mincer formalizam a teoria do capital humano, trazendo os economistas para o tema. A educação também é constitutiva da demografia e da história. A psicologia é um componente óbvio das análises do processo educativo, trazendo também as contribuições da neurologia. As diversas abordagens vão se refinando e, com a centralidade crescente da escolaridade e do ensino superior para a organização da vida social, a bibliografia cresceu vertiginosamente, evidenciando a multidimensionalidade da educação. Esta se revela, para o tema específico da nossa proposta, na compreensão das condições políticas, econômicas e sociais da escolarização superior, na análise dos impactos diferenciados das famílias sobre as trajetórias, nas explicações dos efeitos da ação institucional, no entendimento das moldagens distintas da divisão técnica do trabalho científico, na mensuração do valor dos títulos e credenciais no mercado de trabalho.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa contará com uma equipe interdisciplinar composta por Sociólogos, Antropólogos, Historiadores, Economistas, Gestores provenientes de diversas instituições de ensino e pesquisa do país e do exterior. Trata-se de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento em diferentes etapas da carreira acadêmica (sêniores e júniores) além de prever a articulação com pesquisadores e grupos de pesquisa estrangeiros

Entendemos que estimular a pesquisa colaborativa e a cooperação entre pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, por meio da formação de redes, propicia a construção conjunta do conhecimento, o compartilhamento de ações, a otimização de recursos, a troca de experiências, além de oportunizar a expansão da fronteira do conhecimento. O projeto prevê a articulação, desde sua formulação, dos pesquisadores com gestores públicos, tais como técnicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que atuam com políticas públicas para o Ensino Superior Brasileiro. Prevê também a participação de gestores de instituições de ensino superior da América Latina na execução do projeto, nos cursos de formação para gestores públicos e privados dos sistemas de educação superior.

A proposta de pesquisa apresentada apresenta um desafio metodológico pois envolve um trabalho consistente de construção teórica, por um

lado, e a conjugação de informações, estudos e dados referentes a níveis distintos empiricamente, por outro. Esta proposta visa aprofundar o conhecimento sobre os sistemas de ensino superior latino-americanos através da coordenação de inúmeras pesquisas individuais e em rede e da análise de dados secundários, em sua maior parte produzidos por instituições públicas dos países selecionados. Propõe-se uma sistematização da literatura internacional e latino-americana sobre as formas de criação e funcionamento de um modelo organizacional específico para as instituições de ensino superior. Para tanto, será realizada pesquisa nas bases eletrônicas Scielo do Argentina, Brasil, Chile, Peru e Uruguai, no Portal de Periódicos Capes, Redalyc e outras bases disponíveis de maneira a selecionar produções qualificadas que tratem sobre políticas do ES dos países selecionados.

Através da análise e do debate das diferentes contribuições, serão elaboradas tipologias institucionais que permitam lançar luzes sobre as questões empíricas pertinentes, caracterizar o processo de expansão e diferenciação institucional desses sistemas e evidenciar os desafios impostos pela pandemia. A existência de grupos de IES dentro de cada sistema de ES, que subsidiará a construção de tipologias institucionais, será testada por meio da técnica de análise de perfil latente (LPA) considerando variáveis relacionadas às dimensões institucionais da educação superior: governança, oferta educacional, envolvimento com pesquisa, terceira missão, internacionalização e inclusão social. Esse tipo de análise de agrupamentos ou “clusters” permite a identificação do modelo de grupos gerados que melhor se ajusta estatisticamente aos dados utilizados, além de estimar as probabilidades de pertencimento a cada grupo.

Este tipo de análise vem sendo testado em estudos anteriores (BARBOSA et al, no prelo; VIEIRA, 2021) com resultados promissores para o caso brasileiro, na medida em que permitiu distinguir formas de enfrentamento da COVID e mesmo alguns impactos no acesso ao mercado de trabalho de egressos do ES. A extensa discussão realizada com colegas latino-americanos nos seminários do LAPES em 2022 permitiu avaliar a disponibilidade de microdados em cada país, indicando a exequibilidade da comparação por esta via.

Podem ser separados três tipos de resultados: científicos e tecnológicos, formação de pesquisadores, capacitação e assessoria para gestores na área de ensino superior em todos os países selecionados.

Resultados científicos e tecnológicos

- Proposição de indicadores para medir e avaliar os impactos de cada dimensão institucional
- Elaboração de um sítio trilingue (com versões em português, espanhol e inglês) sobre o projeto de pesquisa, disponibilizando referências bibliográficas, entrevistas, documentos e resultados de análises descritivas, modelagens estatísticas, indicadores institucionais dos sistemas de educação superior nacionais e informações sobre os cursos de capacitação dos gestores.
- Formação de rede de pesquisa com pesquisadores da América Latina interessados nas temáticas do projeto
- Oferecimento de cursos de formação para gestores públicos e privados dos sistemas de educação superior latino-americanos

Referências Bibliográficas

Balbachevsky, E., Sampaio, H., & Andrade, C. (2019). Expanding Access to Higher Education and Its (Limited) Consequences for Social Inclusion: The Brazilian Experience, in Social Inclusion. Social Inclusion, Vol 7 no1, 7-17

Buckner, E., Zapp, M. 2020 Institutional Logics in the Global Higher Education Landscape: Differences in Organizational Characteristics by Sector and Founding Era. Minerva

Côté, J. and Furlong, A., 2016, ed., Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education. Abingdon, Oxon: Routledge, p.1-16

DUBET, F., 2015, Qual democratização do ensino superior? Caderno CRH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago. 2015

Fumasoli, T., Huisman, J. 2013 Strategic Agency and System Diversity: Conceptualizing Institutional Positioning in Higher Education. *Minerva* 51, 155–169.

Gripp, G. and Barbosa, M. L.O. 2014. A sociologia da educação superior: ensaio de mapeamento do campo In: Barbosa M. L. O. ed. *Ensino Superior: Expansão e democratização*. Rio de Janeiro: Sete Letras, p. 9-36.

Gumport, P., 2007. Sociology of higher education: an evolving field. In: Gumport, P. ed. *Sociology of Higher Education: Contributions and their contexts*, Baltimore: The John Hopkins University Press, p.17-50.

Iannelli, C.; Gamoran, A.; Paterson, L. : Fields of study: Horizontal or vertical differentiation within higher education sectors? *Research in Social Stratification and Mobility* 57 (2018) 11-23

NEVES, C.E.B. (2015): “Demand and Supply for Higher Education in Brazil” in S. Schwartzman et al (eds.), *Higher Education in the BRICS countries*, Springer Science + Business Media Dordrecht (pp 73-96)

Pires, A., Sampaio, H. e Sime, L. (org) 2020 Ensino superior no Brasil e Peru e as políticas de inclusão nas últimas décadas | Educación superior y políticas de inclusión. Experiencias desde Brasil y Perú, Campinas FE-Unicamp

Pires, A., Romão, P., & Varollo, V. 2018. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior: a importância do eu me viro. *Revista Brasileira de Educação*, 24(7) DOI: [10.1590/s1413-24782019240020](https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240020)

Prates, A. A. P., & Collares, A. C. M. (2014). *Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora

Paul, J.J., Barbosa, M. L. O., and Bydanova, E. Brazil, Russia, and Turkey: How New Democracies Deal with International Models of Higher Education? In: *Intercultural Studies in Higher Education*, CHAM: Springer International Publishing, p. 23-53.

Ribeiro, Carlos; Carvalhaes, Flávio, 2019. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, 31(1), p.195-233.doi: 10.11606/0103-2070.ts.2019.135035

Santos, C. R., Carvalhaes, F. & Lima, R.: O perfil institucional do sistema de ensino superior brasileiro após décadas de expansão, in Barbosa, M. L. O. (ed.) *A expansão desigual do ensino superior brasileiro*, Curitiba, Appris Editora, 2020, pp 27-55

SAMPAIO, H., 2014. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, p. 43-55.

Santos, C. T., Lima, R.G. e Carvalhaes, F., 2020: O Perfil institucional do sistema de ensino superior brasileiro após décadas de expansão, in Barbosa, M. L. O. (org.): *A expansão desigual do ensino superior no Brasil*, Curitiba, Appris Editora, pp. 27-56

Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (Eds.). (2007). *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford, CA: stanford University Press.

Schofer, E. and Meyer, J. W, 2005: The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century, *American Sociological Review*, vol. 70 (December:898–920)

TROW, M. *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley: 1973.

Zhou, X. Equalization or selection? Reassessing the “meritocratic power” of a college degree in intergenerational income mobility. *American Sociological Review*, 2019

II - Plano Nacional de Alfabetização na idade certa: um desenho colaborativo, participativo e intersetorial?

Silvina Julia Fernández (UFRJ)

Introdução

Neste trabalho apresentamos os supostos básicos de desenho do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do ponto de vista do seu modelo de planejamento. A escolha do PNAIC, programa desenvolvido pelo governo federal em conjunto com os demais entes federativos a partir de 2012, resultou da seleção de um caso brasileiro comparável com um caso similar argentino, ou seja, casos que envolvessem projetos de formação docente com coordenação nacional e capilaridade federal. A comparação dos casos se localiza numa pesquisa maior, realizada em conjunto pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pela Universidad Nacional de Entre Ríos, denominada “Políticas Educativas comparadas de Brasil e Argentina. Primeira etapa: os processos de planejamento a nível nacional posteriores aos anos de 1990”¹⁸⁸.

Como pesquisa qualitativa, além da pesquisa bibliográfica para contextualizar a situação em ambos os países e nos governos correspondentes ao Partido dos Trabalhadores, no Brasil, e do “kirchnerismo”, na

Argentina, referentes ao período 2003-2016, realizamos análise documental em função de entendermos o desenho do PNAIC, assim como entrevistas semiestruturadas a cinco informantes chave que tiveram espaço destacado na formulação da política a nível nacional e na implementação estadual.

Aqui, portanto, apresentaremos o recorte que busca focalizar no modelo de planejamento proposto nesta política, para o qual traremos o contexto do seu surgimento, em primeiro lugar. Em seguida, analisaremos o desenho em si a fim de identificar as características do planejamento proposto, atores envolvidos e interlocutores válidos.

Surgimento do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa

Em 2012, segundo ano do mandato da presidenta Dilma Rousseff, foi criado o PNAIC com o propósito de alcançar a Meta 2: “toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos”, estabelecida pelo Movimento Compromisso Todos pela Educação (MCTE)¹⁸⁹, em 2006, agenda que fora incorporada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, e ao Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014. O conceito de pacto surgiu como compromisso formal entre o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, com a intenção de reafirmar e ampliar o previsto no MCTE, firmado ao formular o PDE ratificando a reaproximação do governo com os sectores empresariais nacionais (ALFERES; MAINARDES, 2009).

189 Segundo Saviani (2007, p. 1243-1244), o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, lançado em 2006, em São Paulo, foi apresentado como uma iniciativa da sociedade civil aberta a todos os setores sociais. No entanto, o movimento que organizou esse plano/compromisso constituiu-se, de fato, como um conjunto de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar D. Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Sea Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

O PDE se insere dentro do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que se baseia no planejamento público, tornando-se, a partir de 2007, eixo da política petista. O PAC apresentava intensa atividade de monitoramento em salas de situação, com balanços quadrimestrais públicos, com o que foi transformando-se de uma simples carteira de projetos em um plano de investimentos com maior sinergia temporal e setorial. Como afirmam Cardoso e Navarro (2016, p. 61), a retomada do crescimento econômico e o próprio surgimento do PAC, fizeram avançar o planejamento setorial em alguns segmentos importantes, sendo conduzido e ajustado no processo de implementação, apelando a diversas inovações institucionais que lhe deram abrangência e celeridade. Quer dizer que, para o governo federal, já existia um contexto institucional em que o planejamento recobrava centralidade, porém, inovando com relação ao seu modelo e metodologias, mais próximo do modelo estratégico do que do burocrático-normativo que marcara o seu antecedente desenvolvimentista da segunda metade do século passado.

Considerando, então, a Meta 2 e o PDE, evidencia-se de onde vem a priorização do problema da alfabetização “na idade certa” na política petista, mas também destacamos que, por ser um problema histórico, a promoção da alfabetização tem relativamente amplo consenso na sociedade civil. Também é preocupação explícita por parte de organismos internacionais, como a UNESCO ou a OCDE, com relação ao Brasil. Portanto, a criação do programa a nível nacional ganhou consenso, ainda que isso não queira dizer que a sua implementação tenho tido similar aceitação em todos os planos situacionais de maneira homogênea, sobretudo, a nível municipal, como percebemos ao longo da nossa pesquisa.

Mais ainda, o documento do PDE toma como primeiro aspecto a formação e a valorização dos profissionais da educação e define eixos importantes, como o piso nacional salarial docente, a Universidade Aberta do Brasil e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que alteram a formação de professores afirmando uma relação permanente entre educação básica e superior, relação reafirmada no desenho do PNAIC. No documento aparecem fundamentos legais que apoiam essas iniciativas referindo-se ao regime de colaboração como marco para concretizar colaborativamente a formação docente inicial e continua

num processo de “universitarización” (MAUÉS, 2013) da política para a formação de professores. Quer dizer, coloca-se à universidade pública como agente central para o desenvolvimento e a institucionalização dessa política.

Como afirma Constant (2018), para iniciar a proposta do PNAIC, o MEC pesquisou diversos programas de formação continuada desenvolvidos em todo o país e constatou que grande parte das políticas destinadas à formação docente para a alfabetização, desde a década de 1990, eram concentradas nalgumas regiões e com pouca atuação efetiva das universidades públicas. A partir disso, o MEC incorporou pesquisadores de universidades em cada estado da federação para colaborar no novo, constituindo um fórum, proposta que já estava presente no Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, desde 2003. Essa rede tinha como princípios que a formação dos educadores deveria ser permanente, baseada na reflexão do professor, articulada com a sua prática e com a sua formação inicial e a produção acadêmica universitária, tendo a escola como espaço de formação em horários específicos e com inclusão na a sua carreira profissional (BRASIL, 2006, p. 3). Ou seja,

[...] desde 2003 está sendo desenvolvido pelo MEC/ Secretaria de Educação Básica (SEB) diretrizes, ações e processo de implantação da política de formação continuada, e logo tornou público a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005). Anterior ao PNAIC, existiram outros programas de formação continuada para professores alfabetizadores: Programa Parâmetros em Ação; Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA); Pró Letramento; Programa de Apoio a Leitura e Escrita (Praler). (SOUZA, 2014, p. 8)

Junto com esses antecedentes, como aponta a Entrevistada 1¹⁹⁰, a partir dos resultados do Censo Nacional 2010, foi realizada uma avaliação da alfabetização das crianças, resultando num mapa –presente em diversos documentos do PNAIC– com os indicadores de todos os esta-

190 Por questões de sigilo de pesquisa manteremos nossas informantes no anonimato.

dos. Com esses dados foram definidos os direitos de aprendizagem que o MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação, publicados como referencial, já que ainda não existiam as Bases Nacionais Curriculares Comuns.

No entanto, tanto a bibliografia quanto as entrevistadas concordam em que as maiores referências e ancoragem do PNAIC para ganhar capilaridade nacional foram os programas Pró-letramento e Programa Alfabetização na Idade Certa. O primeiro foi um programa de formação contínua de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental com foco em leitura, escrita e matemática, com cursos à distância e acompanhamento de tutores. Uma das professoras universitárias diretamente envolvida nestes projetos, afirma:

No final, que já estávamos no programa Pró-letramento, o governo federal começou a querer desenvolver um programa específico de alfabetização, que tivesse uma abrangência nacional. O Pró-letramento era um programa que atendia por amostragem. Por amostragem não. É, assim, por um percentual. Em cada município tinha um percentual de professores e aí, em outra edição vinham outros professores, mas a gente atendia uma quantidade menor e o MEC queria algum programa que atendesse, né, todos os estados e todos os professores. Queriam universalizar. (Entrevistada 3)

Esses cursos foram propostos e financiados pelo MEC através das universidades que integravam a Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com adesão voluntária das secretarias municipais e estaduais de educação (PIROLA; MORAES, 2009) através do Plano de Ações Articuladas (PAR) (LUZ, 2017). Mas, evidentemente, o segundo projeto configura a matriz do desenho organizacional do PNAIC, dado que o PAIC é

[...] um programa de eliminação do analfabetismo implementado pelo governo municipal de Sobral em 2004, no Estado do Ceará. O referido programa, em 2007, foi intitulado de Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e foi assumido pelo governo do Estado de Ceará,

com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), este último é relevante destacar que se configura como um organismo internacional (LUZ, 2017, p. 4).

Com base nessas experiências, mas não sem disputas, desenha-se o PNAIC de cobertura nacional, respeitando o desenho organizacional e metodológico básico do PAIC e aproveitando a trajetória prévia das universidades no Pró-letramento. O MEC assume o protagonismo frente aos outros entes federados, alguns dos que, conforme descrição da nossa Entrevistada 2, aparentemente, não se mobilizaram para diminuir os indicadores de analfabetismo em suas localidades:

[...] chegou uma hora que eles constataram que era importante criar uma política que atingisse o Brasil inteiro, porque se mobilizasse o Brasil inteiro, você teria um debate público, uma movimentação, porque somente você criar coisas, como aumentar o tempo da criança na escola, colocar outros materiais, não era o suficiente. Era preciso gerar um tipo de política que mobilizasse, que criasse um tipo de mobilização maior. Então, essa é a segunda versão. A terceira versão, que é da Funcionária do MEC 1, era que realmente havia pressões internacionais em que o Brasil precisava melhorar os índices. Foi um conjunto. Você tem vários argumentos em que cada um vai contar uma parte, me parece que cada um se responsabilizou para que essa política fosse criada, e ela acabou unindo vários atores sociais aí, cada um acabou dando um tom. A Funcionária do MEC 1 se responsabilizou por estruturar uma política nacional; a Funcionária do MEC 2 de mobilizar todas as universidades, ela viajou para todos os estados brasileiros, para todos os centros de pesquisas, ela convidou todos, e; você tem a universidade de Pernambuco que mobilizou o centro, pra fazer todo esse material de base, básico, estruturar o material didático para poder fazer a formação.

Desenho e proposta organizacional do PNAIC dentro do regime de colaboração

O PNAIC se localiza, conforme a descrição anterior, dentro do regime de colaboração, como uma política de assistência técnica e financeira aos entes federativos (Art. 211, Constituição Federal), para, em conjunto, equalizar as oportunidades educacionais garantindo um padrão mínimo de qualidade que resulte na elevação dos resultados e indicadores referentes à alfabetização. Contudo, para alcançar essas finalidades são necessárias diversas instâncias de institucionalização e organização.

Com efeito, o PNAIC foi definido como um programa instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, desenvolvido pela MEC junto aos governos estaduais e municipais cujo objetivo principal era garantir que todas as crianças matriculadas em escolas públicas sejam alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental. Dentro dos principais documentos que balizam essa política pública, além da Portaria nº 867, apontamos o Manual do PNAIC/MEC (2012), dentre outros. A partir dessas normas realizaram-se reuniões e debates que envolveram universidades e outros atores sociais vinculados organicamente ou não MEC. Assim, como destaca a Entrevistada 3, dentre os chamados para o debate do desenho da proposta estavam setores da sociedade civil, estudando diversas alternativas, até a escolha do formato e a proposta final:

E a partir daí, eles convidaram a gente para vários debates, né? Nas UNDIMES estaduais, em reuniões do CONSED¹⁹¹, para equipes pedagógicas do Ministério da Educação também participou do debate justamente com esses outros grupos, sobretudo com o pessoal do Instituto Alfa e Beto¹⁹² e a gente ia é apresentando e discutindo

191 Conselho de Secretários Estaduais de Educação.

192 O Instituto Alfa e Beto é uma organização não governamental que, desde 2006, está presente junto a diversos entes federados (em especial, municípios), responsável por vender soluções pedagógicas (sic) em diferentes redes de ensino, como os materiais didáticos Programa Alfa e Beto de Alfabetização, que tienen como objetivo ajudar ao professor a alfabetizar a sus alunos por meio de um método estruturado baseado no método fônico reformulado com base na Ciência Cognitiva da Leitura, com o que se apresenta como um método científico, em oposição ao construtivismo (SOARES, 2020).

com o secretário de educação, enfim. Quando chegou no final esse projeto foi, né, o projeto escolhido. Só que aí era uma coisa para ser nacional. E a nossa discussão era, bom, tinha um pessoal que já estava trabalhando no Pró-letramento e que já há bastante tempo falava para o MEC da necessidade de ampliar para todos os estados brasileiros. Então, isso já era uma demanda das universidades que faziam o Pró-letramento. E essa demanda, aí a gente levou para aparecer essa outra proposta e disse “Olha, a proposta é viável, mas ninguém faz isso sozinho, né? Então, a gente precisa não só das universidades que estão no Pró-letramento, mas das universidades de todos os estados brasileiros. E aí a proposta foi aceita, né, numa reunião com as outras universidades Pró-letramento e nós convidamos as universidades e começamos a fazer uma série de seminários para a gente poder ajustar o projeto.

Como se vê, a abertura ao diálogo no próprio desenho da política, assim como noutros âmbitos da política nacional, apostaram num movimento atento ao Art. 206 da Constituição Federal, que institui a gestão democrática do ensino público, referente a uma administração pública societal, mas sem deixar de lado a preocupação com os indicadores e os prazos de entrega de resultados das ações, atendendo a uma administração pública gerencial. Como destaca a Entrevistada 2, de uma das universidades participantes:

Nós fomos muito para o MEC. Nós tínhamos muitas reuniões. Eles mobilizaram, praticamente, quantas universidades, eu acho que das 79 universidades que eles falam eu acho que 41 responderam ao PNAIC. Mas, quando nós chegamos ao MEC havia uma formação pensada de forma homogênea para o país inteiro, até os slides seriam iguais para todos estados para serem reproduzidos. É lógico que, imagina como é que essa reunião pegou fogo, porque as pessoas falavam assim... eu fui uma que depois foi pedir desculpas [...] esse fórum nem existia e nem tinha previsto, esse fórum surgiu numa primeira reunião emergencial, foi assim: acabou a reunião no MEC, as universidades não saíram do auditório, todas muito impactadas com a apresentação de uma coisa uniforme, homogênea. E, aí eu lembro que fui eu, L. e R., um grupo e ficamos assim:

“gente! Mas, o que é isso? A gente vai reproduzir? É isso mesmo?!”. Não saímos e ficamos até oito e pouco da noite debatendo, até que saiu o fórum, no final nós pedimos, vamos tirar aqui uma carta pedindo ao secretário de Educação Básica que nos atenda amanhã porque precisamos rever os caminhos dessa política, ela não pode continuar desse jeito! (...) subiram quatro coordenadores para dialogar com o secretário e ele pediu para que colocássemos as reivindicações, nós achávamos que ele ia dizer não pra tudo! Ele disse sim pra tudo e ele estava mais nervoso do que nós. [...] E eu falei: “não, secretário, é porque nós não concordamos e vamos apresentar alguns motivos!”, ele também apresentou: “professora, a gente não pode continuar com os índices de analfabetismo que esse país apresenta, as coisas estão muito difíceis. Nós só queremos um comprometimento das universidades!”. Naquele dia nós assumimos um compromisso com o Ministério da Educação, de um trabalho muito coletivo, de um trabalho muito dialogado. E, nós fomos assumindo tudo! Nós defenderíamos o PNAIC. [...] Foi ótimo, porque o fórum sempre era consultado para pensar nas políticas. Então, as pautas das reuniões anteriores vinham a partir das reivindicações das universidades. Quando nós começamos a nos juntar, nós vimos que o Brasil é, realmente, muito... continental, e as diferenças são “gritantes”.

Destacamos a permeabilidade do MEC para discutir o conteúdo da proposta de forma ampla com as universidades, aceitando inclusive a institucionalização de um fórum de debates, que continuou ao longo do processo de formulação e implementação do PNAIC. Ao atender às demandas das universidades e expor claramente a preocupação com relação aos baixos índices de alfabetização, o MEC ganhou um aliado estratégico fundamental. A partir desse momento, segundo a Entrevistada 3, foi desenhado o programa em conjunto com as outras universidades, detalhando os pressupostos pedagógicos sobre os que deveriam construir-se consensos, apesar da coexistência de abordagens teóricas diferentes em diálogo, como ela destaca: “A gente vai ter que alinhar os pressupostos pedagógicos, mas a gente não vai alinhar, obviamente, a abordagem teórica que os pesquisadores já desenvolviam, né? Isso, não, não podia acontecer”. Também participaram deste processo docentes da Educação Básica, selecionados pelas pró-

prias universidades segundo seus próprios critérios, como essa professora explica: “Então, também foram convidados, né, em várias universidades, professores de educação básica, que liam os textos e davam devolutivas para a gente fazer os ajustes, e aí, pronto. Nesse coletivo, discutíamos qual era o material didático dos alunos, né?”.

Ao longo desse processo, ainda segunda essa entrevistada, os representantes do MEC levavam as propostas ao setor financeiro para realizar os estudos de viabilidade e, caso a resposta fosse negativa, voltava ao fórum para ser reformulada: “Desenhamos o programa e depois essas universidades que já estavam lá para conceber, implementar o programa também foram convidadas para produzir os materiais de formação”.

Assim, o PNAIC buscou implementar – o que corroboramos nos casos dos estados do Rio de Janeiro e do Maranhão -, arranjos institucionais participativos e colaborativos a fim de concretizar a política de forma situada e contextualizada a partir do protagonismo dos atores, inclusive os/as professores destinatários da política dependendo dos casos em cada estado. Esse movimento continuou com relação à implementação nos diferentes estados, com as suas organizações e municípios, como explica a Entrevistada 3:

Então, o PNAIC, eu acho que foi o primeiro, é... universal, né? (...) E teve essa questão de consolidar muito mais esse pacto entre todos os entes, né, a UNDIME, o CONSED, né? Então, o PNAIC, por exemplo, começou a instituir os comitês gestores do programa e acho que isso é uma coisa que dá um diferencial imenso. Então, esses comitês gestores em cada estado, eles eram formados pela UNDIME, pela Secretaria estadual, pelas universidades participantes naquele estado e quem mais naquele estado, se quisesse, convidar [trecho não identificado] do MEC. Esses comitês gestores estavam começando a ser consolidado porque não é uma coisa que você... Essas instituições democráticas, elas não se constituem de uma hora para outra, mas já estava havendo dentro dos comitês várias decisões sobre essa temática que tem que ser aprofundada, a avaliação que a gente levava para o MEC, o cronograma de trabalho, a forma de participação dos professores... Então muitas coisas importantes começavam a ser discutidas nesses comitês gestores.

A Entrevistada 2 comenta que a relação com os estados foi diferente, dependendo das interpretações realizadas pelos governos sobre as suas responsabilidades legais, dado que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cabe aos estados a manutenção e desenvolvimento do Ensino Médio, mas a alfabetização se encontra sob ingerência municipal. Alguns secretários de educação apresentaram posturas divergentes sobre a sua participação direta no PNAIC. Por exemplo, o Rio Janeiro interpretou que, já que as Escolas Normais de Ensino Médio estão sob a sua jurisdição e que, na época, ainda existia um quantitativo importante de docentes apenas com o diploma de normalista, seria estratégica a sua participação ativa, promovendo também a articulação com os municípios, resultando numa relação colaborativa que os aproximou por muitos anos. A entrevistada também reflete sobre a relação dos entes federativos nessa nova situação,

Tem uma coisa que eu acho importante quando a gente vai falar dessa relação dos entes federados: havia uma relação muito fragmentada e uma relação de distanciamento. Assim como as secretarias se afastavam da universidade, porque as universidades estavam encasteladas, também, algumas secretarias decidiam se manter distantes do Ministério da Educação, eles só queriam o recebimento da verba. Porque tem uma relação que é tensa entre os entes federados. No caso do estadual a gente encontrou muitos desafios. [...] dependendo do partido político, eu não podia entrar naquele município porque havia um conflito entre o partido político do estado e o partido político do município.

Em outras palavras, a trama de relações políticas trazia importantes desafios referentes ao cálculo político necessário para que o projeto pudesse desenvolver-se com sucesso, afetado pelas diferentes variáveis fora de controle em função da governabilidade do sistema (MATUS, 1989).

Considerações finais

Como vimos até aqui, as complexas relações decorrentes do regime de colaboração, forma específica do federalismo brasileiro, ainda em

fase de experimentação por parte de seus atores, oferecia diversos desafios para a implementação do PNAIC. Mas vale a pena destacar outro aspecto importante com relação aos arranjos institucionais escolhidos pelo MEC: a interlocução local em cada estado e com cada município seria realizada através das universidades, que oficiaram de representantes diretos do governo federal, já que pertencem à estrutura administrativa do governo federal.

A Entrevistada 1, da gestão central, também enfatizou o respeito à autonomia municipal, já que os municípios aderiram ao PNAIC através do PAR, como já foi explicado anteriormente, assumindo também as suas corresponsabilidades, como inscrever os professores alfabetizadores, indicar um coordenador local com perfil para desenvolver o projeto – o que trouxe certa dificuldade nalguns municípios que não tinham graduados em Pedagogia para assumir esse cargo, conforme relatos das entrevistadas – , viabilizar alojamento e recursos para que os orientadores de estudos, vinculados às universidades, pudessem permanecer o tempo necessário para as formações no município, entre outras. Porém, após a adesão, quem devia enfrentar as diversas situações cotidianas eram as equipes das universidades federais participantes.

Frente à diversidade e à amplitude territorial do país, chegando a ter 5.570 municípios participantes (!!), cabe destacar a autonomia dada pelo MEC para que as universidades operacionalizem a implementação local. No caso de Rio de Janeiro, por exemplo, houve clara intenção de atender às demandas locais através da instalação de um organograma que lhes permitiu manter o debate interno e externo à equipe acadêmica, o diálogo com os municípios e a flexibilidade suficiente para adequar-se às necessidades regionais do estado sem perder as linhas de ação estratégicas e pedagógicas comuns. O jogo dos atores se dava dentro de uma autonomia relativa, respeitando as decisões prévias referentes a finalidades, objetivos e linhas de ação pedagógica comuns, mas tomando decisões, em muitos casos, altamente descentralizadas em função de alcançar os resultados esperados, configurando uma dinâmica de *descentralização dos meios* e de *recentralização das decisões estratégicas e finalísticas*.

Uma outra das marcas do governo petista foi a busca da intersetorialidade no planejamento das políticas públicas. Entre os depoimentos recolhidos, porém, não identificamos a articulação com outras políticas se-

toriais, como saúde, mas destacamos que a Entrevistada 1 fez referência à Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que foi um órgão da estrutura administrativa do MEC criada em 2004, destinada a articular a educação formal em todos os níveis com outras estruturas, como a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, por exemplo, ou com a educação inclusiva. Também foram articulados ao PNAIC outros programas importantes, financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, como o Plano Nacional de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional do Livro Didático.

Por fim, podemos afirmar que, ainda que diversas características do planejamento gerencial corporativo, como o estabelecimento de metas ou a medição de resultados, tenham estado presentes no PNAIC, prevalece o enfoque do modelo participativo de planejamento. Nesse caso, em simbiose com uma certa construção experimental do regime de colaboração, sobretudo considerando que este está instituído constitucionalmente, porém não está regulamentado. Por tudo isso, reconhecemos a influência dos diversos processos participativos envolvidos no desenho do PNAIC, que trouxe mudanças conceituais e procedimentais significativas nos arranjos institucionais decorrentes da complexa participação dos diferentes entes federativos e seus atores educativos mais relevantes em função de um objetivo comum: a alfabetização.

Referências bibliográficas

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. (2019). O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura, In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 47-68, jan./mar.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

CARDOSO, J. C. E NAVARRO, C. A. (2016). O planejamento governamental no Brasil e a experiência recente (2007 a 2014) do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

CONSTANT, E. (2018). Regime de colaboração e direito à educação: universidade e escola pública dialogam sobre formação de professores, In: CONSTANT, E. (org.) Redes de alfabetização no Estado do Rio de Janeiro: prática, extensão e integração na formação continuada. Rio de Janeiro, Edigráfica.

LUZ, I. C.P. (2017). O Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (Pnaic) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana) em análise. 38ª Reunião Nacional da ANPED., São Luís. Anais. p. 1-15. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_465.pdf.

MATUS, C. (1989). Adeus, Senhor Presidente. Planejamento, antiplanejamento e governo. Recife: Literis Editora Ltda.

MAUÉS, O. As Políticas de Formação de Professores: a “universitarização” e a prática. In: Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/514>

PIROLA, N. A. M.; SIMÃO, M. S. (2009). O Pró-Letramento e a formação continuada de professores que ensinam matemática no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, In: ZETETIKE – CEMPEM – FE/UNICAMP – v. 17 – Número Temático.

SAVIANI, D. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC, In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial.

SOUZA, E. E. P. (2014). A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

III - Planificación de la educación. El caso de la formación docente en Argentina de 2005 a 2015.

Gabriela Andretich (UNER)

Andrea Hernán (UNER)

Introducción. El texto en el marco de una investigación comparada.

El presente artículo presenta los resultados de la investigación “Políticas educativas comparadas de Brasil y Argentina. Primera etapa: los procesos de planeamiento educativo a nivel nacional posteriores a los ‘90¹⁹³”. Dada la extensión de la información abordada y la diversidad de temáticas incluidas en desarrollo y en las conclusiones del trabajo, este texto se abocará al análisis del caso de estudio seleccionado para Argentina y algunas de las interesantes reflexiones surgidas sobre el objeto. La investigación se realizó con un abordaje comparado internacional, sincrónico, interpretativo,

193 La investigación se llevó a cabo entre octubre de 2018 y octubre de 2022 (incluido un lapso de prórroga de 8 meses por la pandemia de COVID 19), financiada por la Universidad Nacional de Entre Ríos y dirigida por la Dra. Gabriela Andretich (UNER) y la Dra. Silvina Fernández (UFRJ).

atendiendo a una multiplicidad de variables que lo alejan de la mirada simplificadora con que fue abordada la comparación desde algunos organismos internacionales. Los resultados para Argentina muestran una marcada decisión estatal planificadora con muchos componentes de la perspectiva situacional, lo que es retomado específicamente por el sector educativo.

El período abarca desde la sanción de la ley 26206 (2006) hasta la presidencia de Mauricio Macri en Argentina y en Brasil, desde la asunción al poder del gobierno petista, con el presidente Luis Inácio “Lula” da Silva, en 2003, hasta el impeachment de la presidenta Dilma Rousseff, en 2016. Se seleccionó este período por considerar el supuesto de anticipación de sentido -luego corroborado- de que hubo una fuerte conexión entre las políticas educativas en general con los procesos de planificación considerados como herramienta de gobierno.

Las unidades de análisis de esta investigación fueron las políticas educativas del período (2003-2016) de cada país. Dentro de este espectro, cada subgrupo de investigación seleccionó una política para analizar en profundidad. En Argentina se consideró la propuesta de creación y planificación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Esto se estableció en el artículo 76 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 como medio para asegurar el aprendizaje de los conocimientos y las capacidades indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina.

Si bien no se puede desarrollar el marco teórico de referencia, puede sí anunciarse que la mirada estuvo puesta sobre los procesos de planificación en tanto procesos situacional participativo. El planeamiento educativo, **herramienta política** que precede y preside la acción, que aporta a la construcción de un sistema democrático (no en la forma, sí en lo sustantivo). Esta mirada alude básicamente a los postulados del chileno Carlos Matus.

Según Matus (1992), planificar significa poder asignarle un rumbo a los acontecimientos en función de los propósitos y objetivos perseguidos. La idea central de la planificación situacional consiste en contemplar que en la realidad hay diferentes actores que planifican y cuyos planes pueden o no estar en conflicto. A diferencia de la Planificación Normativa, en la Planificación Estratégica Situacional, el sujeto está comprendido en el objeto

planificado, de esta forma resulta difícil diferenciar entre sujeto planificador y objeto planificado. Al mismo tiempo, en la planificación estratégica no existe una única explicación ya que, al coexistir diversos actores, las miradas y explicaciones de la realidad, serán diversas. Esta perspectiva está permeada por la incertidumbre, la imprevisibilidad y la contingencia propia de la práctica, concibiendo a los problemas como cuasi-estructurales, a diferencia de la planificación normativa donde el sujeto es diferenciable del objeto y donde el primero puede controlar al segundo y quien antes, debe realizar un diagnóstico en la búsqueda de la objetividad técnica. Es así que, explicar es descubrir las leyes que rigen un objeto.

La decisión de planificar

En el desarrollo de este trabajo, se trató de entender qué elementos llevaron a la reanudación de la centralidad de la planificación en la política educativa durante el kirchnerismo y desde qué perspectiva se lo planteó. En Argentina, tal como sostienen Schweitzer y su equipo (2017), en el período estudiado, el planeamiento es considerado como instrumento de política pública, los planes sostienen la búsqueda del bien común, hacen énfasis en el rol del Estado y plantean la necesidad de recuperar a éste como actor primordial de procesos de desarrollo regional. También es de destacar que esta posición es valorable para un país sin tradición sostenida en planificación (en Educación, sobre todo) y con una fuerte herencia neoliberal de los '90 donde las riendas eran más del mercado que del Estado.

Efectivamente, desde el 2000 en adelante en América Latina, diversos gobiernos promovieron políticas alternativas al neoliberalismo, buscando modelos de desarrollo económico y políticas sociales que inauguraron "(...) el "ciclo progresista" en la región bajo lo que se definió como Neodesarrollismo, Socialismo del Siglo XXI y/o del Buen Vivir" (Vidal Molina et al, 2019, pág. 8). En este modelo neodesarrollista, el activismo estatal debería centrarse en la reducción de la desigualdad en la distribución de renta y el aumento de la inversión pública, generando un círculo virtuoso que pudiese expandir el mercado interno, promover la tecnificación y la exportación de productos nacionales, con competitividad internacional;

todo esto aliado a una fuerte inversión en políticas sociales, entre las que se encuentra la educación (Andretich, Fernández, 2023).

Desde la perspectiva de algunos autores, sin embargo, hay que llamar la atención al hecho de que la política social defendida por el neodesarrollismo (compensatoria, focalizada, temporaria, con base en la capacitación de los individuos y el capital humano) es exactamente la política social defendida por las instituciones internacionales promotoras del neoliberalismo, como el Banco Mundial. El posicionamiento de los gobiernos que recurren a esta perspectiva -como el objeto de estudio de esta investigación- es que esta política social (neodesarrollista) es promovida por un Estado activo (y no pasivo, como sería en el neoliberalismo).

En materia educativa, específicamente, a un primer momento de discusión y formulación de leyes le siguió la fase de enunciación de líneas estratégicas y propuestas de acción que incluyó una gran variedad de planes y programas (a nivel nacional y jurisdiccional) y proyectos (a nivel institucional).

Lo normativo

El momento normativo del proceso de planeamiento es la instancia de diseño donde se presenta el contenido propositivo del plan que precisa cómo debe ser la realidad en contraposición a los problemas presentes. Este momento se refiere a la búsqueda del deber ser y, por lo tanto, subyacen en él cuestiones ideológicas, políticas y valorativas (Matus, 1992). Perczyk (2021) menciona el importante cuerpo legislativo del momento estudiado, en especial la Ley Nacional de Educación y la Ley de Financiamiento Educativo, dice al respecto que estas normas “establecieron la pautas para un aumento progresivo de la inversión nacional y subnacional en el área a partir de objetivos educativos evaluables que especificaban las prioridades de asignación de esos recursos para resolver la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo” (p.49).

El desarrollo de la investigación en Argentina muestra una impronta fuerte de normativización en relación al sistema educativo en su conjunto ya que tanto en Argentina como Brasil se evidencian procesos claros de generación de políticas (de planeamiento) de los gobiernos kirchnerista

y petista creando y articulando las condiciones para poder implementar y viabilizar líneas de acción tendientes a la conformación del sistema educativo nacional. La producción de los textos normativos supuso un proceso eminentemente político que emergió de instancias de demandas, disputas y negociaciones que derivaron en la decisión de priorizar y dar tratamiento a temas y problemas sociales a través de su incorporación en la agenda del gobierno.

En Argentina el momento normativo del planeamiento del INFD pudo analizarse en detalle, incluyendo tanto el plan nacional para la formación docente como así también los planes anuales jurisdiccionales en esta materia.

Dispositivos organizadores

Perczyk (2021), quien fuera Viceministro de Educación en el momento estudiado menciona los dispositivos puestos en marcha para desarrollar el planeamiento. Sostiene que fueron importantes los mecanismos de articulación entre nación y provincias (acuerdos políticos y técnicos) para el seguimiento y monitoreo de las metas financieras y educativas. Menciona también que fue necesario generar capacidades para la planificación y dotar una nueva significación a esta última.

El proceso de elaboración de los Convenios Bilaterales y Actas de Monitoreo en el marco de la implementación de la LFE constituyó una instancia de construcción de acuerdos políticos y técnicos, así como de elaboración conjunta de instrumentos de política, mediante la continua articulación entre cuadros técnicos y políticos del ámbito nacional y provincial” (Perczyk; 2021: p. 50). El mismo Perczyk (2021) menciona que, con el propósito de garantizar el cumplimiento efectivo de lo propuesto en la LEN, en el año 2006 el gobierno nacional crea mediante el Decreto N 677/2006 la Subsecretaría de Planeamiento Educativo en el ámbito del Ministerio de Educación.

El organigrama del Ministerio de Educación durante el período estudiado muestra claramente la posición que asume el planeamiento. Por debajo del ministro, se conformaron dos secretarías (de Educación y Políticas Universitarias), estas reunían en total cinco subsecretarías entre

las cuales se encontraba la Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Esta última tenía la responsabilidad de coordinar y efectuar el seguimiento de las acciones relativas al planeamiento, desarrollo e implementación de políticas y estratégicas de mejoramientos del sistema educativo nacional. Se sostiene en la apertura de los planes educativos de la época en cuestión que el cumplimiento de las leyes requería de la expresa voluntad política del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales para desarrollar las capacidades estatales necesarias que permitan anticipar y priorizar las estrategias, metas, acciones y recursos en el mediano y corto plazo. Liaudat (Et. Al. 2021) sostiene que la renovación de la planificación estratégica contribuyó a mejorar sensiblemente las capacidades estatales de concertación y alineación de esfuerzos detrás de una misma orientación –naturalmente, en algunos casos más que en otros– y se lograron aprendizajes institucionales. También lo menciona Perczyk en un texto sobre el período kirchnerista y aparece específicamente en algunos registros de las entrevistas.

Los planes educativos

Luego del momento centrado en la producción de normas, se visualizó el período de formulación de planes y proyectos. Desde la perspectiva del planeamiento situacional, el deber ser que se plantea en el momento normativo no conduce a un camino lineal sino a un sendero sinuoso de marchas y contramarchas estableciendo hitos para llegar a la situación objetivo, en el transcurso de la gestión. Esto se traduce en programas, planes y proyectos que son formas o propuestas de enfrentamiento de algunos problemas. Esta propuesta, si tiene aceptación de las bases que tienen la legitimidad para ello, se convierte en un compromiso. Esta aprobación depende de la apreciación del valor de los problemas incluidos en la oferta y de la eficacia del proceso de intercambio de problemas que supone el camino propuesto por el dirigente. El programa base es también una declaración de convocatoria a la acción (Matus, 1992).

La fase de enunciación de líneas estratégicas y propuestas de acción incluyó una gran variedad de planes y programas (a nivel nacional) y proyectos (a nivel institucional): Programas que buscaron responder al impacto de la pobreza en niños y adolescentes en edad escolar; Progra-

mas destinados al mejoramiento de modalidades específicas de educación, Programas que buscaron promover el logro de la escolarización completa en determinados niveles o su articulación. Otra línea específica fue la de políticas y programas destinados a organizar la formación docente.

La creación del Instituto Nacional de Formación como Política

El INFD surge formalmente con la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006. Hasta 1992 coexistían en Argentina instituciones de formación docente dependientes de las provincias y otras de la nación. La Ley de Transferencia Educativa N° 24049/01, descentralizó las ex Escuelas Normales Nacionales a las provincias y desde entonces la formación docente quedó bajo responsabilidad directa de este nivel de gobierno y de las universidades nacionales. Durante la década del '90 se creó un organismo que pretendía construir algunas políticas centralizadoras respecto a este nivel educativo, la Red Nacional de Formación Docente Continua (RFFDC). La Ley Federal N°24195/93 establecía que las funciones de este organismo eran *“promover y organizar conjuntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional”* (artículo 53; LFE). La Red fue muy cuestionada por las jurisdicciones y académicos por sus estrategias coactivas, operaba bajo amenaza de la “exclusión del sistema y de la pérdida del puesto de trabajo”, de la “desjerarquización, producto de la reestructuración del sistema que supuso la fusión de instituciones o el cierre de modalidades del nivel medio”, o bien, de la “degradación de los títulos docentes” (Diker y Serra; 2008: s/p).

Luego de esta experiencia, y en el marco de la ley de educación sancionada en 2006, surgió el INFD. Las funciones y objetivos de la formación docente y del Instituto quedaron establecidos en la norma en el título IV “Los/as docentes y su formación”, capítulo II “Formación Docente”, artículo 76. La materialización de la creación del INFD es resultado de un trabajo de análisis que se realizó en el 2005. En ese año se crea la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (Resolución N°241/05, Consejo Federal de Cultura y Educación). Este fue un espacio

institucional específico para las políticas de la formación docente, coordinado por Juan Carlos Tedesco. El informe final del trabajo de esta Comisión se presentó en diciembre del 2005 y su síntesis se documentó bajo la Resolución N° 251 del C.F.C y E.

La Res. N°251 se identifica con lo que desde la perspectiva de Carlos Matus (1992) llamamos el *momento explicativo*, pues describe, analiza, construye problemas y los explica tanto desde el aquí y el ahora como recuperando las tendencias históricas que incidieron en el presente. Asumiendo su lugar de actor social y político, la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, hace explícito sus valores y principios, estableciendo con ello desde qué situación (representación, apreciación particular) realizan la lectura de la realidad de la formación docente. Los integrantes de la Comisión poseen un gran reconocimiento y prestigio académico, siendo este recurso una fuente importante para acumular fuerzas e incidir en la direccionalidad de las políticas de formación docente. Para llevar a cabo esta tarea se recurrió a instancias de consultas permitiendo recuperar las percepciones y preocupaciones de los actores institucionales de institutos superiores de todo el país. El kirchnerismo tuvo a los gremios y al ámbito académico como actores aliados en tanto éstos tenían - por lo menos en ese momento- objetivos de contenido congruentes con el gobierno (principalmente derogación de la LFE y solución problemas salariales) y por ello obtienen su apoyo). Luego de este proceso de consulta y análisis, la Comisión precisó los problemas de la formación docente en el país en ese momento.

Para poder intervenir en esos problemas, la principal recomendación y medida que se tomó fue la creación del INFD. Esta decisión política, incluida en la LEN y especificada en el Decreto Nacional N°374/2007, responde a una necesidad y decisión estratégica para construir *viabilidad política y organizativa* y así poder llegar con las líneas políticas a todas las jurisdicciones y a todos los institutos superiores del territorio nacional.

Los planes de formación docente

Una vez precisados los problemas de la formación docente, creado el INFD y habiendo establecido nuevas regulaciones para el sistema edu-

cativo nacional, se continuó con la construcción de planes. En el periodo de estudio podemos mencionar el “Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010” (Res.CFE N°23), los “Lineamientos Federales para el planeamiento y organización institucional del sistema formador” (Res. CFE N°140), el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015” (Res. CFE N°167) y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2015” (Res.CFE N°188).

Los planes nacionales de formación docente fueron formalizados y aprobados por el Consejo Federal de Educación a través de resoluciones. El INFD asume la función de planificar y ejecutar las políticas de articulación del sistema formador docente inicial y continua, valiéndose de aportes y legitimidad a partir de un proceso de consulta y discusión en los ámbitos de la mesa nacional de directores de Educación Superior de las jurisdicciones y de su Consejo Consultivo. El texto del plan 2007-2010 expone que lo allí escrito responde a un proceso de construcción colectiva de consensos, que permiten garantizar que las problemáticas, estrategias y líneas de acción definidas podrán ser desarrolladas de manera conjunta por la Nación y las jurisdicciones en los plazos establecidos (2007-2010).

Los problemas son concebidos como macro problemas, los cuáles son integrados por otros problemas. A modo de ejemplo, el macro problema “Necesidad de organización del sistema de formación docente” incluye los siguientes subproblemas: necesidad de un ordenamiento político y administrativo que posibilite el fortalecimiento y desarrollo institucional integrado, insuficiente articulación dentro del sistema de formación docente inicial y continua entre los Institutos Superiores de Formación Docente, las universidades y entre éstos y las escuelas, necesidad de fortalecer alianzas y vínculos con actores y sectores relacionados con la formación docente, vacíos normativos apropiados al nivel superior y exceso de reglamentos administrativos y burocráticos originados muchas veces en normas de otros niveles educativos.

En el Plan Nacional de Formación Docente (res. 23/07) se enuncian y priorizan problemas, se establecen objetivos y resultados esperados. Los problemas no presentan descriptores (VDP) en ninguno de los documentos públicos; lo mismo sucede con las metas, si bien se establecen plazos, se enuncian resultados esperados de manera general e imprecisa.

A partir de este documento las jurisdicciones luego construyen sus Planes Jurisdiccionales otorgando mayor precisión al Plan Nacional. El plan es complementado por otros documentos, por ejemplo, Res. CFE N°46/07 “Objetivos y acciones 2008”, Res. CFE N°101/07 “Objetivos y acciones 2010/2011” los cuales tienen características de un programa direccional, pues posee precisión global a nivel de proyectos de acción (Matus, 1992).

Esta etapa inicial del INFD y del Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 incluyó la tarea de tener que institucionalizar otros modos y condiciones de construcción de políticas orientadas a la conformación de un “sistema de formación docente” donde -en la planificación- confluyeran lo nacional con lo federal. La Res. CFE N°30/07 “Hacia una institucionalidad del Sistema de Formación Docente Argentina” expone este interés.

“...el objeto principal de este documento, que es la preocupación por el desarrollo de una institucionalidad específica del sistema formador, que le permita superar la atomización y recibir un impulso configurador a través de la planificación (...) la cuestión de la institucionalidad del sistema formador no puede responderse fundacionalmente, sino en un diálogo con el desarrollo histórico y la situación actual del sistema formador, que ofrezca elementos de cohesión, a las instituciones y los actores.” (CFE N°30/07).

La conformación del Sistema Formador requirió fundamentalmente que los Ministerios de Educación y/o Consejos de Educación de las jurisdicciones, realicen modificaciones en su organización. Los entrevistados plantean esta situación como una de las prioridades en este proceso.

“la escena estaba ocupada con instalar, instalar estos mojones, estos pilares y echar a andar un proceso federal de reconfiguración de prácticas desde la creación de las Direcciones de Educación Superior que no existían, hasta la recuperación de la confianza porque el Estado nacional cumplía con el otorgamiento de becas y de equipamiento” (Entrevista a Díaz; 2021).

Para el periodo 2012-2015 se elabora el segundo Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE N°167/12). En el texto del plan

se valora positivamente todo el progreso logrado en los últimos 5 años en relación a la conformación del sistema formador docente y la superación de algunos de los problemas identificados en el inicio de este proceso planificación.

El plan 2012-2015 -a diferencia del anterior que trabaja a partir de problemas- plantea como eje líneas de trabajo en tanto prioridades políticas que responden a las realidades jurisdiccionales y a compromisos federales asumidos en resoluciones del CFE, centrado este periodo en la mirada estratégica como se expuso en puntos anteriores.

La presentación de líneas contempla sublíneas y objetivos. Esto mismo luego es retomado y detallado en la Res. CFE N°188/12, aquí además se precisan los logros esperados y las responsabilidades en el desarrollo de cada línea de acción (nación, provincia o compartida).

En este período, en 2013, se incluyeron entre las políticas de formación las líneas de formación de los docentes en servicio, mediante la creación del Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela” (Resolución CFE 201/13), dirigido a docentes de todas las escuelas de gestión estatal y privada, en acuerdo con sindicatos, universidades y jurisdicciones.

Los Planes Jurisdiccionales (PFJ) fueron una estrategia fundamental para que cada provincia ordenase la normativa, las estructuras organizativas y las prácticas en el nivel jurisdiccional e institucional. Cada jurisdicción contó con referentes, así como con un equipo de Asistentes Técnicos Territoriales como nexos entre las autoridades provinciales y las escuelas. Los PFJ constituyeron una línea de acción del INFD que funcionó desde el segundo trimestre del 2009. La metodología de trabajo para la elaboración y desarrollo del PFJ requirió del compromiso conjunto de los diferentes actores involucrados en cada provincia y en el INFD, así como de la articulación entre los equipos de trabajo.

Sin poder aquí hacer un análisis exhaustivo, se resalta que los PFJ fueron una importante herramienta para adecuar de manera anual las políticas nacionales, sobre todo del INFD a las provincias y es aquí donde se puede encontrar un mayor grado de organización de la planificación en forma desagregada en líneas, objetivos para cada línea con sus respectivas metas y logros esperados. La presentación del PFJ 2013 por ejemplo,

requirió de un conjunto de tareas: Planificación Preliminar, Preacuerdo, Presentación y aprobación del PFJ y Acuerdo INFD-Jurisdicciones.

Para concluir: Algunos rasgos del planeamiento de la formación docente durante el período 2003-2015

El planeamiento de la formación docente durante el periodo de estudio se organiza en distintas etapas. Tal como hicimos referencia, hubo un momento explicativo y de análisis situacional que se desarrolló predominantemente durante el año 2005 a partir del trabajo de indagación dirigido por Davini, luego hubo una instancia que se caracterizó por la sanción de leyes y creación del INFD y, finalmente, le sigue un momento de elaboración y desarrollo de Planes Nacionales de Formación Docente.

La puesta en marcha de los programas, planes y acciones, estuvieron acompañadas en todo el período estudiado por la sanción de abundante legislación y la derogación de otras leyes (sobre todo aquellas más imbuidas del neoliberalismo de los '90). En palabras de Mas Rocha y Vior, las mismas se llevaron adelante *“a través de la ‘concertación’ y el ‘consenso’ como estrategias que hicieron vivir, nuevamente, la ilusión de un proceso de reforma democrático y participativo”* (2016, 56).

La política educativa del kirchnerismo se caracterizó por la acumulación de producción de textos políticos, asumiendo su gestión como una ruptura con el periodo anterior y con la pretensión de inaugurar un período con valores, prácticas y modos de construir políticas diferentes. Inició este proceso creando las condiciones para poder implementar y viabilizar líneas de acción tendientes a la conformación del sistema educativo nacional.

Durante el 2005 y 2006 se sancionaron leyes nacionales, a partir del 2007 la producción normativa se origina desde el Poder Ejecutivo y el Consejo Federal de Educación, constituyéndose en actores centrales para lograr el consenso, dejando al poder legislativo como una figura para la aprobación de lo presupuestado y no para la discusión.

La Ley Nacional de Educación que crea formalmente el INFD y fortalece el CFE, constituyeron eslabones estratégicos de relevancia para avanzar en un proceso de transformación del sistema educativo en general y de la formación docente. Estas normas y organizaciones permitie-

ron la creación de viabilidad para iniciar y sostener el proceso. Además, el contexto de continuidad de signo político resultó favorable para la puesta en práctica de la planificación a mediano y largo plazo. Trabajadores del INFD plantearon que “... *permitió crecer porque hubo una coherencia política muchos años, entonces se sostuvieron políticas públicas y una línea hacia dónde caminar que se vio frenada en la gestión pasada*” (Entrevista a Asistein y Sánchez; 2020).

La intencionalidad planificadora, orientada a la conformación de un sistema nacional de formación docente y con una mirada de conjunto del Estado, aparece desde los primeros documentos emitidos por el INFD. La misma presenta predominantemente una mirada situacional, identificación y caracterización de los problemas existentes. Otras perspectivas de planeamiento (normativa, estratégica) ignoran al otro, ignoran el juego social y político en el cual cada situación pasada es resultado y consecuencia de la modificación de una situación previa y, cada situación planificada sólo puede alcanzarse como la construcción de una situación por ocurrir (Matus, 1992).

En Argentina, abordando específicamente el caso de estudio se puede decir que se inicia el trabajo sobre formación docente convocando a diversos intelectuales para la producción de informes pormenorizados acerca del estado del sistema. A partir de reuniones y consultas institucionales a los institutos de formación docente y a las universidades, de la consideración de estudios realizados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) y por universidades esta comisión presentó una síntesis.

Dentro del momento explicativo, Matus propone el análisis, construcción de problemas y explicación de los mismos tanto desde la situación actual como las causas en distintos niveles que llevaron al problema a constituirse como tal en el presente. Los *problemas* desde la perspectiva del planeamiento estratégico situacional son aspectos insatisfactorios posibles de ser superados. En Argentina, en los procesos de planeamiento analizados en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), se presenta en cada plan una serie de cuestiones centrales a resolver, por ejemplo, los planteados inicialmente y ya descritos oportunamente.

Además de la creación del INFD, desde el análisis de fuentes primarias y secundarias, podemos afirmar que existieron algunos elementos distintivos del proceso de planificación como herramienta de gobierno que permitieron la conformación de un sistema nacional de formación docente durante el período kirchnerista. Estas son: la participación multiactoral, la intersectorialidad y el fortalecimiento del locus federal.

Referencias Bibliográficas

ANDRETICH, G. y FERNÁNDEZ, S. J. (2022) Informe final del Proyecto de Investigación: Políticas educativas comparadas de Brasil y Argentina. primera etapa: los procesos de planeamiento educativo a nivel nacional posteriores a los '90. UNER.

CARCANHOLO, MARCELO (2019). Neoliberalismo y dependencia contemporánea: alternativas de desarrollo en América Latina, In: Vidal Molina, Paula (2019) (Coord.). Neoliberalismo, Neodesarrollismo y Socialismo bolivariano. Modelos de desarrollo y Políticas públicas en América Latina. Ariadna Ediciones, Santiago de Chile.

CLAUS, A. (2017). El planeamiento educativo situacional en contextos de desigualdad territorial y espacial: ¿Big Data en Educación? - Planeamiento Educativo Situación - ILPES CEPAL Claus. Seminario Reunión de Expertos en Planificación Multi[†]escalar y Desarrollo Territorial.CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile. Disponible en <https://www.aacademica.org/agustin.claus/12/2.pdf>

DIKER, G. y SERRA, J. C. (2008) La cuestión docente Argentina: Las políticas de capacitación docente, Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas (FLAPE).

KRAWCZYK, N (2013). Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. In: Educação Unisinos, vol. 17, no 3. 2013

LIAUDAT, S; BILMES, J.; CARABEL, A. (2021): “Resurgimiento de la planificación del desarrollo en Argentina: logros, limitaciones y aprendizajes de la experiencia kirchnerista (2003-2015)”. En MM Patrouilleau

y J Albarracín Decker, Estudios prospectivos en América Latina. La Paz, Universidad Mayor de San Andrés, en edición. Publicado en Revista Movimiento en https://revistamovimiento.com/politicas/planificacion-para-que-desarrollo-un-debate-necesario/?utm_source=sendinblue&utm_campaign=Movimiento_36&utm_medium=email

MAS ROCHA, S. y VIOR, S. (2016) *Diez años de política educacional en la Argentina (2003-2013): algunas consecuencias para la educación secundaria*. Revista Polifonías, p. 57-77. Buenos Aires, Argentina: EdUNLu.

MATUS, C. (1992): Política, Planificación y Gobierno; ILPES/OPS/ALTADIR, Caracas.

MATUS, C. (2007). Los tres cinturones del gobierno. Univeridad Nacional de La Matanza. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. 2013. Planeamiento educativo en el sistema de gobierno de la educación. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. INFED “Memoria de gestión 2007-2015”.

PERCZYK, J. (2021). La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina 2003-2015. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

SCHWEITZER, M., CARRIZO, S. C., SCARDINO, M., PETROCELLI, S. P., SCHWEITER, P., & CARENA, M. L. (2017). Planificación en Argentina a principios del siglo XXI. Disponible en: <https://area.fadu.uba.ar/area-23/schweitzer23/>

TERIGI, F. (2016) Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, 2016, vol. 16, no 3

VIDAL MOLINA, P. (2019) (Coord.). Neoliberalismo, Neodesarrollismo y Socialismo bolivariano. Modelos de desarrollo y Políticas públicas en América Latina. Ariadna Ediciones, Santiago de Chile.

Normativa

Ley Nacional de Educación N° 26.206

Res. CFCyE N° 241/05

Res. CFCyE N° 251/05

Res. CFE N° 30/07

Res. CFE 188/12 – “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”. Anexo I. Anexo II.

Res. CFE N° 23/07 – Plan Nacional de Formación Docente 2007/2010. Anexo.

Res.CFE N° 167/12 – “Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015”

IV - Desinteresses e falta de perspectivas de estudantes e professores para com o sistema educativo: um estudo entre Brasil e Argentina

Tânia C. R. S. Gusmão (UESB)

Héctor Santiago Odetti (UNL)

Introdução

A problemática da evasão e do abandono de estudantes, tanto na educação básica quanto no ensino superior, e da desistência de professores no sistema educacional é uma preocupação que não é nova e é amplamente estudada em diversos países. No contexto do Mercosul, foi aprovado recentemente o projeto “Práticas de articulação entre educação média e superior para atender a um melhor ingresso e continuidade dos estudos superiores em perspectiva comparada entre Argentina, Brasil e Uruguai”, o qual será desenvolvido de 2023 a 2025 e tem entre seus coordenadores os proponentes desta comunicação.

No Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD 2019, a evasão e o abandono no ensino básico são explicados por fatores como dificuldades no desempenho acadêmico,

falta de habilidades acumuladas ao longo dos anos e falta de interesse na escola (BRASIL, 2019). No ensino superior, algumas das razões incluem a qualidade insuficiente do ensino, as condições socioeconômicas dos estudantes, a falta de suporte institucional e questões relacionadas ao mercado de trabalho e motivação pessoal (REISDOEFER; GESSINGER; LIMA, 2017; MUNHOZ, 2020; PEROVANO; REIS, 2013).

Na Argentina, fatores como questões socioeconômicas, estruturais, materiais e culturais são exemplos dos motivos que levam ao abandono na educação básica (OTERO; CORICA; VICENTE, 2022). Além disso, questões socioeconômicas, falta de interesse na carreira escolhida, dificuldades acadêmicas e falta de suporte emocional são responsáveis pelo abandono de estudantes nas carreiras universitárias (KRANEWITTER et al., 2008; FANELLI, 2014; CELADA, 2020).

Tanto no Brasil quanto na Argentina, pesquisas apontam que a desistência e desmotivação de professores são influenciadas pelas condições de trabalho, falta de reconhecimento profissional e baixa remuneração (FONSECA, 2013; REISDOEFER; GESSINGER; LIMA, 2017; WAGNER; CARLESSO, 2019; CODO, 2002; LAPO; BUENO, 2003).

Em geral, os fatores que explicam essa problemática tanto para estudantes quanto para professores nos levam a refletir sobre um quadro de desinteresse e falta de perspectivas que afeta os principais atores do sistema educacional. A variável afetiva desempenha um papel relevante nesse contexto. Diversas pesquisas demonstram a influência dos afetos na aprendizagem dos estudantes, afetando o interesse pelos estudos, o desempenho acadêmico, a motivação, a autoestima e a autoeficácia dos estudantes em várias áreas (RUIZ, 2003; BOALER, 2020; LOPES; PEDRUZZI, 2021; FIGUEIRA; GUSMÃO; FREITAS, 2023). Além disso, a influência dos afetos se estende aos professores brasileiros e argentinos, que muitas vezes enfrentam desmotivação em relação à sua profissão.

Dessa forma, relacionado ao projeto mencionado anteriormente, surge o interesse em investigar a existência de práticas afetivas institucionais que contribuem (ou não) para moldar os interesses e perspectivas dos estudantes do ensino superior, futuros professores de Ciências e Matemática, e dos estudantes do ensino médio da educação básica, em particular aqueles que desejam cursar a carreira docente nessas áreas. Para alcançar

esse objetivo, apresentaremos nesta comunicação algumas ações a serem desenvolvidas.

Um pouco sobre evasão e de concluintes no contexto brasileiro e argentino

Apesar de muitos estudos explicativos e políticas públicas voltadas para essa problemática, o quadro da evasão escolar e da queda na matrícula ainda é preocupante no Brasil, como revelam as estatísticas mais recentes. Os dados dos Censos da Educação Básica (2022), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023) e do IBGE (2022) mostram altos índices de evasão e queda na matrícula tanto para ingressantes quanto para concluintes no sistema educacional.

Diversos fatores influenciam as expectativas dos estudantes em relação aos estudos superiores, incluindo idade, gênero, trajetória escolar prévia, níveis de instrução dos pais e capital cultural (TORRES, 2014; SANTOS; SILVA, 2018; GOMES; PEREIRA, 2019).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, realizado pelo INEP, a taxa de evasão no ensino superior brasileiro foi de aproximadamente 27,4%. Essa taxa pode variar dependendo do tipo de instituição, modalidade de ensino e área de conhecimento. Na Bahia, por exemplo, atualizando os dados para o ano de 2021, o Censo revela que o número de alunos que abandonaram os cursos universitários foi duas vezes maior do que aqueles que os concluíram.

Além da preocupação com a taxa de evasão no ensino superior, também é importante considerar a taxa de concluintes, que reflete o percentual de estudantes que efetivamente finalizam seus cursos universitários. No Brasil, a taxa de conclusão em 2019 foi de aproximadamente 26,2%, enquanto na Argentina foi de 26,9% no mesmo ano. Esses números indicam que pouco mais de um quarto dos estudantes matriculados nos cursos superiores conseguiram concluir seus estudos dentro do período regular. Isso é preocupante, pois reflete não apenas a evasão de estudantes, mas também a dificuldade em garantir a formação de profissionais qualificados. Essa realidade destaca a importância de políticas educacionais e iniciativas que visem melhorar a qualidade do ensino,

promover a permanência dos estudantes nas instituições e incentivar a conclusão dos cursos.

No caso da Argentina, embora não haja acesso a dados precisos sobre a evasão tanto no ensino básico quanto no superior, dados do Ministério da Educação indicam preocupantes índices de abandono escolar, com uma proporção significativa de alunos que não concluem seus estudos. Segundo o relatório “La Educación Argentina en Números”, publicado pelo Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia da Argentina em 2020, a taxa de abandono escolar no nível secundário era de aproximadamente 11,8% em 2019. (ARGENTINA, 2021)

Em relação à evasão no ensino superior, o relatório também observa que a taxa de conclusão dos cursos universitários no país era de cerca de 30% em 2019. Embora essa informação não represente diretamente a taxa de evasão, sugere um quadro de desafios em relação à conclusão dos cursos universitários. (ARGENTINA, 2021)

Sobre a problemática do desinteresse, desmotivação de professores brasileiros e argentinos

A carreira docente desempenha um papel crucial na formação educacional de um país, sendo responsável por transmitir conhecimento e moldar a próxima geração de cidadãos. No entanto, tanto no Brasil quanto na Argentina, têm sido observados preocupantes quadros de desinteresse por parte dos professores em relação à carreira docente.

No Brasil, o desinteresse dos professores pela carreira docente é uma preocupação crescente. Dados do Ministério da Educação revelam que a falta de motivação e perspectivas profissionais tem levado muitos profissionais a desistirem da profissão, pedir afastamentos ou realizar uma aposentadoria precoce. Entre os fatores que contribuem para esse quadro estão a desvalorização da profissão, a falta de reconhecimento, baixos salários, condições precárias de trabalho, falta de apoio institucional, estresse, o fenômeno de Burnout, a crescente violência no ambiente escolar somada com a indisciplina e desrespeito de estudantes (CODO, 2002; LINHARES; PIMENTA; GONCALLO, 2017; FLEITH et al., 2020;).

Na Argentina, também se observa um desinteresse crescente dos professores em relação à carreira docente. Estudos apontam para a diminuição da atratividade da profissão, levando a uma escassez de professores qualificados em várias áreas de conhecimento. De acordo com o Relatório de Seguimento da Educação no Mundo da UNESCO (2019), a falta de motivação dos docentes é um dos principais desafios enfrentados pelo sistema educacional argentino. Entre os fatores que contribuem para esse desinteresse estão a desvalorização da profissão, a baixa remuneração, as condições de trabalho desfavoráveis, a falta de recursos e a falta de perspectivas de crescimento profissional.

Embora existam semelhanças no quadro de desinteresse de professores em ambos os países, também há diferenças significativas. No Brasil, a desvalorização da carreira docente é um problema mais acentuado, com salários muitas vezes insuficientes para garantir uma vida digna. Além disso, a violência e a falta de infraestrutura adequada nas escolas também contribuem para o desinteresse dos professores. Na Argentina, embora também haja desvalorização e baixos salários, o problema está mais relacionado à falta de perspectivas de crescimento profissional e à escassez de recursos para o exercício da docência.

Os resultados das pesquisas indicam a necessidade de políticas e práticas educacionais que abordem os desafios enfrentados pelos estudantes e professores brasileiros e argentinos. Embora existam muitos estudos, a temática requer, todavia, mais compreensão, principalmente no que tange a aspectos afetivos em contextos particulares, como é o caso das áreas de Ciências e Matemática.

Quando se trata de observar a dimensão afetiva no contexto educacional, estudos afirmam que os professores não estão preparados para lidar com conflitos emocionais, tanto dos alunos quanto de si próprios. Acredita-se que a educação emocional deveria ser parte integrante da formação dos professores, pois isso poderia auxiliar os alunos na superação da ansiedade e aumentar o interesse pelos estudos (GUSMÃO, 2009; ALMEIDA, 2013; ANDRADE, 2016; FIGUEIRA; GUSMÃO; FREITAS, 2023).

Portanto, é fundamental investir em práticas e estratégias que abordem as dimensões afetivas e emocionais no processo educacional, a fim de combater o desinteresse, a desmotivação e a falta de perspectivas dos professores e estudantes em relação ao sistema educacional.

Caminhos metodológicos para um trabalho conjunto

Com o objetivo central de investigar a influência das práticas afetivas institucionais na formação de interesses e perspectivas dos estudantes do ensino superior nas áreas de Ciências e Matemática, tanto para a carreira docente quanto para os estudos superiores, decidimos realizar um estudo entre duas instituições: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB - Brasil) e a Universidad Nacional del Litoral (UNL - Argentina).

Essa colaboração resultou na proposição de uma série de ações que visam ampliar os interesses e perspectivas futuras dos estudantes e professores brasileiros e argentinos nas carreiras de Ciências e Matemática.

É importante destacar que a dimensão afetiva tem sido uma preocupação central nesse trabalho conjunto. Por meio do nosso Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática das Ciências Experimentais e da Matemática (GDICEM), certificado pelo CNPq, realizamos reuniões mensais online, com a participação de dezenas de professores e futuros professores de ambos os países. Essas reuniões têm estimulado os participantes a se engajarem em pesquisas e práticas inovadoras, proporcionando oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento mútuo. Os resultados desse trabalho podem ser vistos nas diversas orientações e produções realizadas em conjunto.

Diante do sucesso das reuniões do grupo, planejamos realizar parte das ações propostas no contexto desses encontros, com o objetivo de alcançar nossos objetivos.

Dentro de uma abordagem inicialmente quantitativa, buscamos:

- Desenvolver colaborativamente ciclos formativos e experimentais (presenciais e online) que promovam práticas educativas focadas na afetividade. O objetivo é engajar os estudantes, construir e fortalecer relações positivas no ambiente de estudo e de trabalho nas áreas de Ciências e Matemática;
- Experimentar práticas educativas, como a escuta sensível, o gerenciamento das emoções, a autorregulação emocional, o autocuidado e o manejo do estresse, como recursos afetivos nos processos de ensino e aprendizagem em Ciências e Matemática;
- Realizar reuniões online com o grupo de estudos para debater as ações propostas;

- Promover ciclos de palestras sobre temas de interesse dos participantes, visando, entre outras coisas, aumentar seu senso de pertencimento, expertise e valorização;
- Construir uma plataforma educacional aberta para estudantes e professores;
- Entrevistar estudantes e professores das áreas de Ciências e Matemática;
- Desenvolver uma tipologia de práticas e experiências afetivas bem-sucedidas para estimular o interesse e as expectativas dos estudantes e professores.

Em resumo, por meio de um estudo comparativo e ações conjuntas entre as duas regiões, pretendemos identificar semelhanças e diferenças nas práticas educativas afetivas e seu impacto nos interesses e expectativas dos estudantes e professores nas áreas de Ciências e Matemática.

Considerações finais

No estudo comparativo, mesmo em sua fase inicial, podemos observar que variáveis socioeconômicas, socioculturais, estruturais e desempenho acadêmico recebem mais atenção. No entanto, é importante destacar que a dimensão afetiva perpassa várias questões relacionadas à problemática em discussão e necessita de estudos teóricos e práticos mais aprofundados nessa área.

Embora ainda não tenhamos resultados das ações propostas, uma vez que estas serão iniciadas a partir de julho de 2023, podemos ressaltar a importância do compromisso conjunto que levou pesquisadores de dois países a continuarem trabalhando e a propor mais uma ação em prol de uma maior qualidade no sistema educacional. Nesse sentido, por meio das ações propostas, almejamos promover um ambiente de estudo e trabalho mais favorável, maior engajamento dos estudantes e melhor qualidade de ensino.

Tudo isso é feito com o objetivo de refletir sobre a importância de uma educação equitativa para todos. Acreditamos que um dos caminhos para alcançar esse objetivo é através das práticas educacionais com afeto, que acolhem, incluem e respeitam as particularidades e necessidades de cada indivíduo.

Referências:

ALMEIDA, A. I. Formação de professores em competências emocionais: um estudo empírico. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/10186>.

ANDRADE, C. A., SANTOS, N. N., FRANCO, M. G. Inteligência emocional e engagement em professores do ensino básico e secundário da Ilha da Madeira. Emotional intelligence and engagement in teachers of basic and secondary education of Madeira Island. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, 3(2), p.121-130, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1810>. Acesso: 19/03/21.

ARGENTINA. **Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**. (2021). <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>

ARGENTINA. **Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**. (2020). La Educación Argentina en Números. Buenos Aires, Argentina. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cimientos.org/archivos/La_educacion_argentina_en_numeros_N5.pdf

BOALER, J. **Mente sem barreiras: as chaves para destravar seu potencial ilimitado de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**, 2019. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo da Educação Básica 2020**. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censos da Educação Básica 2022**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas>

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **INEP** (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Censo da Educação Superior de 2019. Brasília, DF: Ministério da Educação.

CELADA, V. L.. Acerca de las causas de deserción universitaria en argentina a principios del siglo xxi, de las políticas implementadas y nuevas propuestas de retención de población estudiantil. **Revista Científica de UCES**. Vol. 25, N° 2, Julio – Diciembre, pp. 33 – 54, 2020.

CODO, W. (Org.). **Educação: Carinho e Trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FANELLI, A. M. G. Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. **RAES**, año 6/ número 8 / junio, 2014.

FIGUEIRA, P. V. S. T.; GUSMÃO, T. C. R. S.; FREITAS, P. M. Effects of the Math Anxiety of Parents and Teachers on Students. **Psico-USF, Bragança Paulista**, v. 28, n. 1, p. 1-12, jan./mar. 2023.

FLEITH, D. S.; GOMES, C.M.A; MARINHO-ARAUJO, C.M.; ALMEIDA, L.S. Expectativas de Sucesso Profissional de Ingressantes na Educação Superior: Estudo Comparativo. **Aval. psicol.** vol.19 no.3 Campinas jul./set. 2020. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1903.17412.01>

FONSECA, M. P. Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente. Defesa em 25 de julho de 2013. 135 folhas. **Dissertação** (Mestrado). Universidade de Brasília: 2013. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14201>

GARCÍA DE FANELLI, A. Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. **Revista Argentina de Educación Superior**. 6 no. 8. junio 2014.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35674/CONICET_Digital_Nro.d43ad772-92c4-434b-a45e-a29ea176cdd7_A.pdf?sequence=2

GUSMÃO, T. C. R. S. **Em Cartaz: Razão e Emoção na Sala de Aula**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

KRANEWITTER, M.C.; FALICOFF, C.B.; ORTOLANI, A.E.; ODETTI, H.S. Ingreso a las carreras de Bioquímica y Licenciatura en Biotecnología: permanencia y abandono, búsqueda de factores explicativos. **Revista FABICIB**, volumen 12, pp. 173-184, 2008.

LAPO, F.R, & BUENO, B.O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 118, 65-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em: 02 out.2018.

LINHARES, M. M. P; PIMENTA, M. A. A.; GONCALLO, R. L. A. Educação superior no Brasil: desafios e expectativas dos professores iniciantes. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 615-639, jul. 2017 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762017000300615&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 jun. 2023. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p615-639>.

LOPES, M. J. M.; PEDRUZZI, A. das N. The effect on the Teacher and Student relationship and its influence on the Teaching and Learning Process. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 9, p. e10310917775, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i9.17775. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17775>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MUNHOZ, R. H. Investigando os motivos de desistência dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UDESC. **Dissertação**. Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias - Mestrado Profissional, 2020.

OTERO, A., CORICA, A., VICENTE, M. El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares com jóvenes de escuela secundaria de CABA y Gran Buenos Aires. En: M. causa, e. di Piero y P. Santucci (Comps.). **Educación**

secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Punto aparte. pp. 96-114. 2022. En Memoria Académica. Disponible en:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5505/pm.5505.pdf>

PEROVANO, A. P.; REIS, J. C. A evasão do curso de matemática da uesb de vitória da conquista: réplica de um estudo da década 90. **REnCiMa**, v.4, n.2, p.91-102, 2013.

REISDOEFER, D. N., GESSINGER, R. M., & LIMA, V. M. do R. (2017). Estado do conhecimento sobre os abandonos na licenciatura e na docência nas áreas de Ciências e Matemática. **Interfaces da Educação**, 8(23), 208–229. <https://doi.org/10.26514/inter.v8i23.1946>

RUIZ, V. M. Motivação na universidade: uma revisão da literatura. **Estud. psicol.** (Campinas) 20 (2) • Ago 2003.

SANTOS, D. M. dos, & SANTOS-WAGNER, V. M. P. dos. (2016). A Influência dos Afetos no Desempenho de Estudantes do 6º Ano em Atividades de Cálculo Mental Envolvendo Adição e Subtração. **Jornal Internacional De Estudos Em Educação Matemática**, 9(2). <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2016v9n2p%p>

UNESCO. (2019). **Relatório de Seguimento da Educação no Mundo: Migrantes e Deslocados Internos: Educação em um Mundo em Movimento**. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por

WAGNER, L.; CARLESSO, J. P. P. Teaching profession: A study of career abandonment in contemporary. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 6, p. e386968, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i6.968. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/968>. Acesso em: 12 jun. 2023.



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

ISBN: 978-9915-9495-3-6

