



ASSOCIAÇÃO DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDÉU
Núcleo Educação para Integração
Programa de Políticas Educativas

VI
ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS
EDUCATIVAS (VI EIIPE)

Doris Pires Vargas Bolzan
(organizadora)

Santa Maria, 15 a 17 de setembro 2014.

E56s Encontro Internacional de Investigadores de Políticas
Educativas (6. : 2014 : Santa Maria, RS)
VI Encontro Internacional de Investigadores de
Políticas Educativas (VI EIPE), Santa Maria, 15 a 17 de
setembro 2014 / VI Encontro Internacional de
Investigadores de Políticas Educativas ; Doris Pires
Vargas Bolzan (organizadora). – Santa Maria :
Universidade Federal de Santa Maria, Asociación de
Universidades Grupo Montevideo, 2014.
p. ; 30 cm

1. Educação 2. Ensino superior 3. Política
educacional 4. Universidade 5. Eventos I. Bolzan,
Doris Pires Vargas II. Título

CDU 378.014.5(063)

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt - CRB-10/737
Biblioteca Central da UFSM

Editoração eletrônica: Bruna Costa Camargo

Capa: Bruna Mussolin

Impressão financiada pelo gabinete do reitor da UFSM

VI ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Comitê Organizador Internacional

Luis E. Behares (UdelaR, Coordenador do NEPI/AUGM)
Nalú Farenzena (UFRGS, Coordenadora do Programa de Políticas Educativas do NEPI/AUGM)
Alejandra Reguera (Representante da UNC no NEPI/AUGM, Coordenadora do Programa de Políticas Linguísticas NEPI/AUGM)
Doris Pires Vargas Bolzan (Representante da UFSM no NEPI/AUGM, Coordenadora Geral do Encontro)
Adela Coria (Representante Alternativa UNC no NEPI/AUGM)

Comitê Acadêmico Local

Adriana Moreira da Rocha (Centro de Educação/UFSM)
Celso Ilgo Henz (Centro de Educação/UFSM)
Doris Pires Vargas Bolzan (Centro de Educação/UFSM)
Helenise Sangoi Antunes (Centro de Educação/UFSM)
Nalú Farenzena (UFRGS)
Rosane Carneiro Sarturi (Centro de Educação/UFSM)
Silvia Maria de Aguiar Isaia (Centro de Educação/UFSM)
Sueli Pereira Menezes (Centro de Educação/UFSM)
Valeska Fortes de Oliveira (Centro de Educação/UFSM)

Comissão Científica **Representantes das Universidades Participantes**

Alejandra Reguera (UNC)
Adela Coria (UNC)
Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)
Luis E. Behares (UdelaR)
Marisa Fazio (UNCuyo)
Nalú Farenzena (UFRGS)
Regina Maria de Souza (Unicamp)

Secretaria Geral

Andressa Wiebusch (UFSM)
Marília Salles Bastos (UFSM)

Comitê de Apoio Técnico e Infraestrutura

Andressa Wiebusch (UFSM)
Caroline Ferreira Brezolin (UFSM)
Larissa Martins Freitas (UFSM)
Marciele Taschetto da Silva (UFSM)
Maria Talita Fleig (UFSM)
Marília Salles Bastos (UFSM)
Tiele Spode (UFSM)

AUGM
Associação de Universidades Grupo Montevideú

Universidades Membros

ARGENTINA

Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidade 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).

BOLÍVIA

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

PARAGUAY

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

URUGUAY

Universidad de la República (UDELAR)

Apresentação

O VI Encontro de Pesquisadores do Núcleo da Educação para a integração da AUGM é uma realização do Programa de Políticas Educativas, pertencente ao NEPI. Por meio desta rede de pesquisadores buscamos consolidar o intercâmbio entre as diversas Universidades que participam do Programa de Políticas Educativas, com a finalidade de difundir e problematizar as pesquisas e estudos que vem sendo desenvolvidas por seus grupos de investigação.

As redes estabelecidas neste intercâmbio, no ano de 2014, incluem a Universidade Nacional de Córdoba, a Universidade Nacional de CUYO, na Argentina; a Universidade Federal de Santa Maria, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de Campinas, no Brasil, a Universidade de La Republica, no Uruguai, e a Universidade de Entre Ríos.

Os objetivos do PPE são:

- *Reunir pesquisadores de temáticas de Políticas Educativas das Universidades da AUGM.*
- *Possibilitar a difusão coletiva dos diversos programas, projetos ou linhas de investigação em temáticas de Políticas Educativas implementados pelos pesquisadores, fomentando o intercâmbio.*
- *Estabelecer conexões e vínculos para empreendimentos conjuntos entre pesquisadores e Universidades, sobre a base de um planejamento de programa consensuado entre os participantes.*

As pesquisas apresentadas no VI EIIPE abrangem um conjunto de eixos temáticos do Programa, entre eles temos:

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

Eixo 3 – A Universidade como âmbito de educação.

Eixo 4 – A formação docente para o sistema de ensino formal e para atividades não-formais de ensino.

Eixo 5 – O discurso da educação, ou os discursos educativos.

Eixo 6 – A problematização epistemológica e teórica do campo de investigação sobre Políticas Educativas.

Eixo 7 – Resistências, rupturas e alternativas às políticas hegemônicas.

Eixo 8 – As políticas referidas ao corpo na educação.

Eixo 9 – Os processos de inclusão e exclusão na educação de pessoas e coletivos sociais.

Eixo 10 – Políticas do conhecimento no ensino e no currículo.

Eixo 11 – Estudos comparados sobre a educação nos distintos países da região e os processos de integração acadêmica.

A publicação do conjunto de comunicações do VI EIEPE caracteriza-se pela busca da consolidação dos laços institucionais entre as Universidades, que compõem o Núcleo Educação para integração da AUGM.

Assim esperamos que o intercâmbio estabelecido, nesta ocasião, seja uma oportunidade de consolidação das ações do Programa de Políticas Educativas, em conjunto com as demais universidades que participam VI EIIPE.

Por fim agradecemos ao Comitê Acadêmico Internacional, o Comitê Acadêmico Científico Local, bem como a Secretaria Geral e o Comitê de Apoio Técnico e Infraestrutura que não mediram esforços para que este evento fosse realizado de forma exitosa.

Doris Pires Vargas Bolzan
(organizadora)

Sumário

Eixo temático: Reformas e reestruturações atuais nos distintos ciclos e níveis da educação formal

Políticas de educación secundaria de adultos en la provincia de Córdoba en el marco de las políticas nacionales en la década de 2000 <i>Alicia Acín</i>	13
Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: construindo caminhos <i>Rosane Carneiro Sarturi, Marilene Gabriel Dalla Corte</i>	19
Relações Intergovernamentais em Políticas da Educação Básica Brasileira <i>Nalú Farenzena, Calinca Jordânia Pergher, Cleusa Conceição Terres Schuch, Rosa Maria Pinheiro Mosna</i>	25
Parcerias entre Sistemas Públicos e Instituições do Terceiro Setor no Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democratização da educação <i>Vera Maria Vidal Peroni, Daniela de Oliveira Pires, Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt, Liane Maria Bernardi, Luciani Paz Comerlatto, Maria Raquel Caetano</i>	31

Eixo temático: A Universidade como âmbito de educação

Relação entre movimentos da docência superior, áreas do conhecimento e atuação docente: delineamento conceitual e metodológico <i>Silvia Maria de Aguiar Isaia</i>	41
“Dialogus”: Formação Permanente, Humanização e Cidadania <i>Prof. Dr. Celso Ilgo Henz</i>	47
Processos formativos na educação superior: um olhar sobre estudantes e formadores <i>Doris Pires Vargas Bolzan</i>	53
Confluencias de la educación, la extensión y las prácticas en el discurso integralista de la Universidad. Primeras exploraciones documentales y teóricas <i>Joaquin Venturini</i>	59
O uso do questionário <i>online</i> em programas de mobilidade acadêmica: um estudo metodológico <i>Caterine Vila Fagundes</i>	65

Eixo temático: A formação docente para o sistema de ensino formal e para atividades não-formais de ensino

Cinegrafando a educação – experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar? <i>Valeska Fortes de Oliveira</i>	71
A [re] constituição dos saberes docentes na cibercultura e na ensinagem universitária mediada por coreografias didáticas digitais <i>Adriana Moreira da Rocha, Danilo Ribas Barbiero</i>	77
Programa de formação de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento <i>Helenise Sangoi Antunes, Julia Bolssoni Dolwitsch</i>	85

Eixo temático: O discurso da educação, ou os discursos educativos

La autoridad pedagógica: tema vigente en los discursos educativos <i>Liliana del Carmen Abrate, María Isabel Juri, Analía Van Cauteren, María Eugenia Lopez</i>	93
O conceito de qualidade relacionado à educação nos discursos jornalísticos no Brasil: uma análise sobre a revista <i>Veja</i> <i>Tiago Cortinaz, Ricardo Boklis Golbspan</i>	99

Discursos sobre o Ensino da Filosofia na primeira década do século XXI: um estudo inicial <i>Elisete M. Tomazetti, Cláudia Cisiane Benetti</i>	105
--	-----

Eixo temático: A problematização epistemológica e teórica do campo de investigação sobre Políticas Educativas

Ego patrocinante y políticas de enseñanza <i>Luis E. Behares</i>	113
---	-----

Eixo temático: Resistências, rupturas e alternativas às Políticas hegemônicas

A formalização do Sistema Municipal de Ensino a partir do Conselho Municipal de Educação <i>Sueli Menezes Pereira</i>	123
--	-----

Argumentos para desvinculação da Educação de surdos da Educação Especial e criação da Educação Bilingue como setor autônomo vinculado ao Ministério da Educação do Brasil <i>Regina Maria de Souza, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Gladis Perlin</i>	129
---	-----

Eixo temático: As Políticas referidas ao corpo na educação

Cultura física y mejoramiento de la raza: preámbulo del profesorado de Educación Física en el Uruguay <i>Raumar Rodríguez Giménez</i>	137
--	-----

Eixo temático: Os processos de inclusão e exclusão na educação de pessoas e coletivos sociais

Contextos de convergência: a Educação Especial, as Políticas Públicas e os Processos Escolares Inclusivos <i>Claudio Roberto Baptista, Clarissa Haas, Cláudia Rodrigues de Freitas</i>	145
---	-----

La jornada extendida como Política de Inclusión Educativa en la Escuela Primaria de la Provincia de Córdoba: algunas tensiones en torno al formato escolar tradicional <i>Alejandra Castro, Silvia Kravetz, Elisa Zabala</i>	151
---	-----

Las Políticas de Inclusión Educativa en Uruguay: ¿el regreso al “universalismo estratificado”? <i>María Ester Mancebo, Fabricio Carneiro</i>	159
---	-----

Políticas emergentes para questões permanentes <i>Vanessa Marocco, Malvina do Amaral Dorneles</i>	165
--	-----

Eixo temático: Políticas do conhecimento no ensino e no currículo

Dispositivos pedagógicos escolares: estudio de condiciones, relaciones, formas y sentidos en contexto <i>Adela Coria, Nora Alterman</i>	173
--	-----

Tensiones para construir una vision compartida en la introducción de la enseñanza de la programación en computación <i>Maria Cecilia Martinez, Luciana Benotti</i>	177
---	-----

Eixo temático: Estudos comparados sobre educação nos distintos países da região e os processos de integração acadêmica

La co-titulación en la Educación Superior Universitaria Argentina - investigación exploratoria a nivel regional e internacional <i>Marisa Carina Fazio</i>	185
---	-----

Mesa redonda

Más continuidades que cambios en las Políticas curriculares de la Educación Básica en Uruguay (1985 – 2013) <i>Eloísa Bordoli</i>	193
--	-----

Políticas Públicas e interfaces da formação docente no Brasil <i>Marilene Gabriel Dalla Corte</i>	203
--	-----

Eixo temático

**Reformas e reestruturações
atuais nos distintos ciclos e
níveis da educação formal**

Políticas de educación secundaria de adultos en la provincia de Córdoba en el marco de las políticas nacionales en la década de 2000¹

ACIN, Alicia

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

En Argentina y en Córdoba la educación secundaria de adultos como propuesta pedagógica pensada para esta población data de la década de 1970, como parte de las políticas impulsadas por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). Ellas se ajustaban a la vez a lo que establecía el Plan Multinacional de Educación impulsado por la Organización de Estados Americanos (OEA) para los países de la región y presentaban un carácter innovador con relación a la educación ofrecida anteriormente a los adultos. Sin embargo, pronto se evidenció una tendencia progresiva a la homologación a la educación regular, situación que cristalizó en la década de 1990 (Acin, 2010; Brusilovsky, 2006), a la vez que un cambio en la composición de la matrícula, crecientemente joven (Acin, 2007).

Con base en los resultados de las últimas investigaciones en las que participé,² en esta comunicación focalizo en las decisiones de orden político con respecto a la educación secundaria para adultos, en la provincia de Córdoba, en la década de 2000, a la luz de los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE) y de las políticas impulsadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT). Ambas instancias operan como marco general y habilitan la elaboración de propuestas y políticas en las jurisdicciones, lo que no opaca las iniciativas desplegadas por éstas en el marco de sus atribuciones.

Tras la explicitación de los referentes teóricos que guían el análisis de las políticas y la normativa en la que se inscriben, expongo los principales lineamientos, decisiones y acciones realizadas en el período analizado y finalizo con algunas conclusiones.

Conceptos relevantes y marco normativo

Entiendo las políticas estatales como conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil (Ozlak, 1984). En la formación de la agenda participan actores con recursos variables de poder que ocupan posiciones estratégicas con relación al Estado, de manera creciente en los últimos años los organismos internacionales. El Estado es, a la vez, un actor social privilegiado debido a su capacidad de imposición legítima (Ozlak, 1984). Si bien en el contexto de la globalización el Estado-nación pareciera haber mermado su autonomía y capacidad de decisión y aumentado su dependencia de fuerzas supranacionales, Dale (2002) y Antunes (2008) subrayan el poder que continúa teniendo poder ya que genera las condiciones legales y técnicas para que las empresas transnacionales operen en un determinado territorio e imprimen distintas formas a los guiones comunes que generan los organismos internacionales a través de sus formas de intervención, de sus acciones de mediación y de su posición en el contexto mundial.

Dentro de ellas, las políticas educativas tratan de las acciones del Estado con relación a los discursos y prácticas educativas y son el modo a través del cual éste resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimiento y reconocimiento. Ball (citado en Miranda, 2009) refiere al proceso de producción de las políticas educativas como la trayectoria de las políticas en tres contextos: de influencia, de producción del texto político y de la práctica. Este último es el lugar en el que se acumulan, acoplan, sedimentan y conviven las

¹ Hablo de la década de 2000 sin circunscribirme exactamente a los diez años que comprende; en realidad algunas acciones le preceden y otras se concretaron ya finalizada la década pero su gestación tuvo lugar en esos años.

² Se trata de las siguientes: a) "El nivel secundario de adultos en la actualidad. Transformaciones y complejidades", desarrollado durante 2010 y 2011, con sede en el CIFFyH, bajo mi dirección. Participaron en el equipo Alicia Caldarone y Beatriz Madrid como investigadoras y Gladys Gómez, Andrea Pisarello y Laura Polvorinos como auxiliares de investigación; b) "La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)", tesis doctoral, dirigida por la Dra. Ana Ayuste, realizada en la Universidad de Barcelona, entre 2011 y 2013.

nuevas con las viejas políticas; en él cobran relevancia los efectos de la política que deben ser analizados según su impacto distributivo y relacionando los cambios que produce con las desigualdades existentes y con la justicia social y educativa. El autor diferencia entre efectos de primer y segundo orden de las políticas: los primeros son cambios en la práctica o estructura que se evidencian en aspectos específicos o generales del sistema en tanto los segundos son cambios en los patrones de acceso social, oportunidades y justicia social. Las políticas de EA, en sus distintas expresiones, implican la distribución de los bienes educativos a quienes no los han conseguido anteriormente o necesitan seguir apropiándose los como parte de la educación permanente (Loza, 1997).

El marco normativo es un componente importante de las políticas en tanto condensa lo que la sociedad en un determinado momento acuerda acerca de determinados temas, delimita lo que el grupo político en el gobierno se propone realizar y está en la base de las acciones, si bien otras se apartan de esas regulaciones. Con respecto a la normativa, cabe destacar la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206, la Ley de Educación Provincial 9.870 y las Resoluciones del CFE N° 118/10 y 127/10. La Ley de Educación Provincial se refiere a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y coincide en su finalidad y organización curricular e institucional con lo establecido por la LEN; la Educación en Contexto de Privación de Libertad, relacionada con la anterior respecto de los sujetos que atiende, en el texto provincial no se diferencia en sus características y finalidades de lo establecido por la LEN mientras que en la faz organizativa está comprendida en la EPJA, una de las posibilidades contempladas en la Resol. CFE N° 127.³ De las resoluciones mencionadas, la primera ofrece definiciones acerca de la organización pedagógica e institucional de la EPJA y propone lineamientos para la elaboración de curricula para la modalidad; la segunda enmarca la educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional y reafirma la educación

que se desarrolla en estos ámbitos como un derecho inalienable de las personas, consagrado por la Constitución Nacional, cuyo garante es el Estado. En ambos textos se enfatizan las articulaciones intersectoriales, aspecto contenido en la LEN. Si bien las leyes y resoluciones no tienen la misma jerarquía, estas última operativizan los contenidos de las leyes, en el marco de los acuerdos federales.

Decisiones y acciones en educación secundaria de adultos en los años 2000 en Córdoba

En este ítem, expongo las principales decisiones políticas con relación a la educación secundaria de adultos en el período analizado en la provincia, coincidente con la asunción al gobierno del partido justicialista en 1999 y la finalización del menemato en el país. Agrupo esas decisiones en iniciativas propias de las unidades de gobierno a cargo de la EA, resultantes de la articulación con políticas nacionales y provinciales y derivadas de la extensión de planes y programas para la educación secundaria a la modalidad.

Iniciativas de las unidades de gobierno a cargo de la EA⁴

Una de las primeras acciones de la Dirección de Regímenes Especiales en 2000 fue la creación del Programa de Educación a Distancia de Nivel Medio de Adultos,⁵ destinado a trabajadores en actividad mayores de 21 años, cuyo primer grupo fueron agentes policiales. Tal programa se estructura en tres planes al que se incorporan los estudiantes según el trayecto educativo cursado;⁶ las sedes del Programa dependen de los centros de nivel medio de adultos (CENMA) base y son una oferta integrada a la modalidad. Las características de este Programa residen en lo siguiente: a) elevación de la edad de ingreso a 21 años; b) restablecimiento del procedimiento que regía en DINEA para la apertura de centros, esto es, la firma de convenios con otras entidades; c) diseño curricular diferente que restituye el Área Técnico Profesional, con variedad de orientaciones; d) ausencia de exigencias

³ La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la Educación en Contexto de Privación de Libertad son dos de las ocho modalidades que forman parte del sistema educativo nacional y provincial, junto a los niveles. Esta es una diferencia fundamental respecto de la noción de régimen que enmarcó a la educación de jóvenes adultos la Ley Federal de Educación N° 24.195.

⁴ Hablo de unidades de gobierno en plural ya que variaron a lo largo del período. En 1999 se creó la Dirección de Regímenes Especiales (DRE) bajo cuya dependencia se incluyó la EA (en el área formal y no formal); en 2001 esa dirección se suprimió y la educación primaria y secundaria de adultos quedó a cargo de una Subinspección General de Adultos dentro de la órbita de la Dirección de Enseñanza Media y Superior a la que sucedió una Subdirección de Regímenes Especiales y Educación Física. En 2008 se creó nuevamente la DRE, con una Sub-Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, convertida en Dirección de Jurisdicción en 2009 y Dirección General de Enseñanza de Adultos en 2010 (re denominada Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos en 2012), siendo éste el mayor rango alcanzado.

⁵ Dicha creación se produjo al amparo de la Resolución Ministerial N° 1135 de diciembre de 2000, que habilitó la apertura y aprobó la normativa para la presentación de proyectos de educación a distancia de adultos para el nivel medio y superior no universitario y a solicitud del Ministro de Educación.

en la asistencia a los encuentros presenciales con los docentes tutores, los que pueden ser suplidos o complementados con tutorías a cargo de la coordinación pedagógica.

Una decisión que impactó en la faz organizativa es la creación de anexos y extensiones áulicas⁷ dependientes de los CENMA base en Córdoba capital y en el interior provincial. La finalidad explícita de tal creación fue la intención de acercar la oferta a los lugares donde se está la demanda o donde se ubican geográficamente los sectores con baja escolaridad. A ella se habría sumado la finalidad implícita de responder a solicitudes de militantes políticos del partido gobernante y posibilitar el ingreso laboral sin la cobertura de los cargos por lista de orden de mérito (Acín et al 2011). Asimismo, la apertura de anexos en establecimientos penitenciarios se orienta a evitar que el nombre de la institución que expide el título o la certificación permita inferir que ese trayecto formativo fue realizado mientras el estudiante estaba en prisión, según establece la Resol. 127/10.

Entre este grupo de decisiones se destaca la aprobación del nuevo diseño curricular para la presencialidad de la educación secundaria para adultos que sigue las innovaciones curriculares del Programa a Distancia, en la intención de favorecer el tránsito de los estudiantes de una oferta a otra. El nuevo currículum se organiza en torno a talleres, disciplinas y áreas, una de ellas que posibilita el trabajo articulado de los contenidos de Lengua y Literatura Española e Inglés y revitaliza el área técnico profesional.⁸ De esta manera, la provincia se anticipó en parte a los lineamientos nacionales en los que se enmarca y acompaña con un diseño propio, si bien la propuesta elaborada por la comisión ad-hoc convocada por la Dirección Nacional se asienta en un formato no disciplinar, a diferencia de Córdoba que lo mantiene parcialmente.

Decisiones y acciones articuladas con otras políticas nacionales y provinciales

Incluyo entre éstas las que derivan de la firma de convenios con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) y el

Ministerio de la Producción de la provincia, en el marco de políticas intersectoriales de trabajo o empleo, y con los Ministerios de Seguridad y/o de Justicia, a fin de atender grupos en situación de vulnerabilidad, principalmente desocupados y personas privadas de libertad. Asimismo, el Plan de Finalización de Estudios (FinEs), componente central de la política educativa del Ministerio de Educación de la Nación, vehiculizada a través de los ministerios provinciales.

A través de estos convenios, se admitieron desocupados beneficiarios del Plan Jefes y Jefas de Hogar al Programa de Nivel Medio a Distancia, circunscripto inicialmente a los trabajadores en actividad; luego posibilitaron la incorporación de trabajadores desocupados, especialmente beneficiarios de planes sociales, para la terminación de EGB, educación media polimodal y actividades de FP, en el marco del Plan Integral para la promoción del Empleo “Más y Mejor Trabajo”; y en 2008 mediante convenio con el MTEySS se aceptaron jóvenes de 18 a 24 años de edad inscriptos en el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo¹⁰ en el Programa de Educación a Distancia de Nivel Medio de Adultos para la finalización de la escolaridad obligatoria.

Los convenios con los Ministerios de Seguridad y/o Justicia favorecieron la atención de personas privadas de libertad y jóvenes en conflicto con la ley penal. En 2003, mediante un Convenio Marco entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Seguridad se abrieron servicios educativos a cargo de la Subdirección de Regímenes Especiales en los establecimientos penitenciarios a fin de que los internos allí alojados pudieran iniciar y/o completar sus estudios en los distintos niveles. De este modo se comenzó la educación secundaria en los establecimientos penitenciarios, excepto en el EP2 que aloja a varones condenados, en el que se desarrollaba desde fines de 1990, en cumplimiento de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad que considera la educación como parte del tratamiento. Asimismo, en 2004, mediante convenio con el Ministerio de Justicia, se crearon centros educativos de nivel primario y

⁷ La diferencia entre anexos y extensiones áulicas es fundamentalmente administrativa: los anexos tienen su propia estructura y mayor independencia en lo administrativo mientras que en la extensión áulica los profesores y el personal auxiliar son los mismos, de modo que ante la renuncia del director cualquier docente que cumpla con los requisitos puede asumir esa función.

⁸ Ésta última se abre a ocho orientaciones y contempla un espacio de vinculación con el sector socio productivo y social en el que está inserto el CENMA.

⁹ El Plan Integral para la promoción del empleo tiene como objetivo principal contribuir a la generación y sostenimiento de empleo privado, mejorar la empleabilidad de los desocupados y aumentar la calidad del empleo mediante la articulación de distintas políticas públicas instrumentadas por el ministerio y otros órganos del Estado nacional, provincial y municipal y la participación de los sectores productivos involucrados.

¹⁰ Este Plan del MTEySS, fue creado en 2008, se dirige a jóvenes de 18 a 24 años de edad, su objetivo es generar oportunidades de inclusión social y laboral de las y los jóvenes mediante acciones integradas que les posibiliten la finalización de la escolaridad obligatoria y supone también la articulación de ese Ministerio con el homónimo y el de educación de las provincias.

secundario en instituciones para jóvenes en conflicto con la ley penal; éstos funcionaron hasta 2012 en que el Ministerio de Educación provincial resolvió que esos jóvenes fueran atendidos por la Dirección General de Educación Media y que la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos se hiciera cargo de los mayores de 18 años. Tales acciones continuaron y se profundizaron en los años sucesivos, acompañadas por la creación de una Coordinación de Educación en Contexto de Encierro dentro de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, bajo el impulso de las políticas de la Coordinación homónima nacional y la Resol. CFE 127.

El Plan FinEs, orientado a brindar a los jóvenes y adultos una oferta educativa adaptada a sus posibilidades y necesidades para que completen la escolaridad primaria y secundaria, se diseñó en dos etapas: deudores de materias y trayecto educativo. La primera –de carácter focalizado– se dirige a jóvenes y adultos de 18 a 25 años y mayores de 25 años que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y adeudan materias, sin haber obtenido el título, quienes reciben apoyos a través de tutorías en escuelas sede designadas a tal fin y rinden las materias pendientes en los colegios donde interrumpieron la educación. La segunda consiste en el cursado parcial o completo de trayectos educativos, bajo el formato de educación semi-presencial, con base en módulos impresos y tutorías.

En la provincia de Córdoba dicho plan –caracterizado como oferta formativa a término y con carácter excepcional– se incorporó para jóvenes y adultos que hubieran completado el cursado del Nivel de Educación Media con anterioridad al año 2001 y se implementó a través de la concurrencia de cuatro Direcciones Generales,¹¹ a cargo de una Unidad de Gestión. Con respecto al FinEs trayecto educativo para el nivel secundario, en virtud de la existencia del Programa de Nivel Medio a Distancia –cuyos módulos fueron tomados como recurso para la implementación del FinEs trayecto educativo– y a fin de no superponer ofertas, la Dirección General de Jóvenes y Adultos resolvió implementarlo sólo a solicitud de alguna entidad conveniente; tal es el caso del Ministerio de Defensa de la Nación y de una organización sindical. Las visiones acerca de este plan y las etapas que abarca varían según los actores. Algunos consideran que el Plan FinEs deudores de materias constituye una excelente oportunidad de obtener el título según se

implementó en los primeros años cuando la finalidad era posibilitar la culminación de los estudios a quienes adeudaban una pocas materias; en cambio, efectúan críticas respecto de su implementación posterior ya que se habrían flexibilizado los requisitos de ingreso a favor del incremento de matrícula. Según su interpretación, de parte de las autoridades prevalecería el ‘éxito estadístico’ a expensas de la calidad de los aprendizajes que se propician, crítica que hacen extensiva al FinEs trayecto educativo. A diferencia, otros presentan una visión muy positiva de este último, especialmente en la sede en que la entidad conveniente es el sindicato. Tal visión se asiente en el papel que juega la entidad conveniente cuando está involucrada y comparte el objetivo de promover la educación y en la movilización que habría propiciado al interior del CENMA base del que depende el Plan y en la relación con los vecinos del sector (Acin, 2013).

Decisiones y acciones derivadas de la extensión de planes y programas para la educación secundaria a la modalidad

En este grupo incluyo planes para la educación secundaria regular que en la actualidad abarcan a la EA y a la educación en contexto de encierro. Entre los primeros cabe mencionar los Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional para el fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria, aprobados por Resol. CFE 88/09, que en 2011 se extendieron a la educación secundaria de adultos. Estos planes consisten en el apoyo y financiamiento del Ministerio de Educación de la Nación para la implementación de proyectos pedagógicos que elaboran las escuelas secundarias cuyo propósito es propiciar condiciones tendientes a la transformación progresiva del modelo pedagógico institucional, que favorezcan la inclusión de los adolescentes y jóvenes en el nivel y refuercen las trayectorias escolares completas de los alumnos, así como las competencias para el ejercicio de la ciudadanía, la continuidad de estudios superiores y la incorporación al mundo del trabajo. Entre los segundos, cobran relevancia, entre otros, el Programa de Bibliotecas Abiertas incorporadas en todas las unidades penales e institutos de adolescentes, los Centros de Acción Juvenil en las unidades para jóvenes dentro de los centros penitenciarios y en instituciones que alojan a jóvenes en conflicto con la Ley Penal y el Programa Nacional de Ajedrez Educativo, viabilizado a través del Programa Provincial de Ajedrez Educativo.

¹¹ Se trata de las Direcciones de Educación Media, de Educación Técnica y Formación Profesional, de Jóvenes y Adultos y de Institutos Privados de Enseñanza.

Conclusiones

Las acciones señaladas –creación del Programa de Nivel Medio a Distancia y la apertura de anexos– indicarían la intención de incorporar a la educación secundaria a grupos que anteriormente no la recibían, en concordancia con lo que estipula la LEN y los programas que desde el MECyT y el Ministerio de Educación de la provincia se implementan con relación a la educación secundaria común. De igual modo, la articulación con políticas de empleo y trabajo supone favorecer la apropiación de conocimientos y dotar de herramientas a colectivos en situación de vulnerabilidad, en especial los desocupados. Tal intención se expresa en altos niveles de matrícula que, sin embargo, no se sostiene y no se traduce en egreso, lo que constituye un punto débil de la modalidad, tanto en el cursado presencial como en el Programa de Nivel Medio a Distancia. Con respecto a este último, no obstante constituir una instancia democratizadora y presentar flexibilidad en la incorporación a distintos tramos según los trayectos cursados, la retención sería menor que en la presencialidad y lograrían finalizar los estudiantes inscriptos en los planes B o C, más familiarizados con las exigencias del estudio, o los pertenecientes a determinadas sedes que desarrollan estrategias organizativas y pedagógicas para ello (Acin, 2013). En tal sentido, si bien esas acciones se orientan a producir efectos de segundo orden en tanto cambios en los patrones de acceso social, oportunidades y justicia social, están lejos aún de concretarlas.

La apertura de servicios educativos en establecimientos penitenciarios e instituciones que alojan a jóvenes en conflicto con la ley penal también representa la extensión de la educación a grupos que anteriormente no habían accedido. Asimismo implica, y esto es tanto o más importante que lo anterior, la responsabilización de los Ministerios de Educación por la educación que se lleva a cabo en los centros localizados en prisiones, bajo el principio de la educación como derecho y no como parte del tratamiento, criterio que regía con exclusividad bajo la dependencia de los Ministerios de Gobierno o Justicia.

A diferencia de las anteriores acciones que suponen un mayor alcance en cuanto a la población atendida, la extensión de planes o programas destinados al nivel secundario regular a los centros educativos de adultos se relaciona con la calidad educativa y la puesta en marcha de estrategias pedagógicas que posibiliten aprendizajes significativos y la consolidación de trayectorias educativas completas. Por ello, lejos de suponer una

asimilación al sistema educativo regular, tendrían la intención de no efectuar discriminaciones entre los estudiantes de los niveles y modalidades en las experiencias educativas por las que transitan.

Por otra parte, el nuevo diseño curricular, junto a otras medidas que aquí no he detallado, habría dotado a la educación secundaria de adultos de mayor especificidad, de igual modo que a la educación primaria. La decisión del Ministerio de Educación provincial de que la Dirección de Educación Media se ocupe de la educación que se lleva a cabo en las instituciones que alojan a jóvenes en conflicto con la ley penal y de los adolescentes entre 14 y 17 años que habían interrumpido la educación secundaria a través del Programa Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria, inspirada en otro propósito, contribuiría asimismo al logro de la especificidad.

La situación mencionada, por un lado, exime a la EA de la responsabilidad de atender a grupos que no le compete en función de la edad y de la que se ocupó en virtud de una suerte de concepción redentora, que la hizo aparecer como la única capaz de hacerse cargo de lo que el sistema educativo no ha sido capaz de retener o ha expulsado (Acin, 2013). Por el otro, plantea nuevos desafíos a la dirección provincial en términos de captación de la demanda potencial (Sirvent, 1996) de población joven y adulta que continúa sin atender y de lograr mayores niveles de permanencia y egreso que haga efectivo el derecho a la educación.

Bibliografía

- ACIN, A. (2013). La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España). Tesis doctoral no publicada. Depósito digital de la Universidad de Barcelona.
- ACIN, A. (2010b). Las Políticas de Educación de Adultos en Argentina. Recorrido histórico, análisis y reflexiones. CD-ROM Congreso el Bicentenario desde una mirada interdisciplinaria. Legados, conflictos y desafíos. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- ACIN, AL. (2007). El nivel medio de adultos en Córdoba. El riesgo de incluir excluyendo. Ponencia en el Capítulo La Crisis de la Política Educativa en La Serna (comp.) Las Transformaciones de la Modernidad Excluyente. Córdoba: Ediciones del IIFAP, 242-249.
- ACIN, A. (2003). Definiciones político-curriculares en el nivel medio de adultos a partir de la transformación educativa en Córdoba. CD ROM Coloquio Nacional: a diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos? Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Acin, A.; Madrid, B. y Caldarone, A. (2011). Transformaciones del nivel secundario de Adultos desde los orígenes hasta la actualidad. CD-ROM VII Jornadas de Investigación en Educación "Encrucijadas de la Educación: saberes, diversidad y desigualdad". Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Antunes, F. (2008). *A nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.

Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Ediciones Noveidades Educativas.

Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En Scriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Loza, M. (1997). De la política educativa a las políticas de educación de adultos. En María Josefa Cabello (coord.) *Didáctica y educación de personas adultas* (pp.53-83). Málaga: Ediciones Aljibe.

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 Estela Miranda y Newton Paciulli (eds.) *(Re) Pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil* (pp.105-126). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Ozlak, O. (1984). *Teorías de la burocracia estatal*. Buenos Aires: Paidós.

Sirvent, M. T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, añoV, 9, 65-72.

Argentina. Consejo Federal de Educación. Resol. CFE N° 118/10. Educación permanente de jóvenes y adultos-Documen- to Base y Lineamientos curriculares para la EPJA. (sep- tiembre de 2010).

Argentina. Consejo Federal de Educación2. Resol. CFE N° 127. La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional. (diciembre de 2010).

Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206. BO núm. 31062 (2006).

Argentina. Ley Federal de Educación N° 24.195. BO núm. 27632, p. 1. (1993).

Interloquções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: construindo caminhos

SARTURI, Rosane Carneiro
DALLA CORTE, Marilene Gabriel
Universidade Federal de Santa Maria

Uma breve apresentação

Este estudo apresenta um recorte das atividades desenvolvidas no primeiro ano do projeto local, submetido ao edital de 2012 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Programa Observatório da Educação, com duração prevista para quatro anos, iniciado em 2013, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), proposto a partir dos estudos do Grupo de Pesquisa Elos e da linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas/LP2.

Como objetivo geral pretende identificar e analisar os limites e as possibilidades das ações pedagógicas no contexto da gestão educacional, a partir dos impactos, impasses e desafios enfrentados pelos sistemas e respectivas instituições no contexto de implementação e interferência das políticas públicas educacionais nas reformas regionais e locais realizadas a partir do processo de interlocução entre Educação Básica e Superior, na região pertencente à Associação dos Municípios do Centro do Estado do Rio Grande do Sul (AMCENTRO/RS).

Destacam-se como objetivos específicos: a) Identificar os processos que envolvem as políticas públicas nacionais e suas relações com a nova proposta do governo do Estado do Rio Grande do Sul, denominada “Proposta Pedagógica para Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014”, destacando os impasses e desafios encontrados pelos professores da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi da cidade de Santa Maria-RS para a implementação curricular; b) Compreender as influências da avaliação promovida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na construção curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM, considerando o impacto na ação pedagógica dos egressos nas escolas públicas de Educação Infantil do município de Santa Maria; c) Analisar a política pública que

instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) de forma a identificar em que medida suas ações estão relacionadas à expansão e consolidação da EAD no ensino superior público, considerando os egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM dos polos da AMCENTRO/RS e; d) Delinear e analisar os limites e as possibilidades dos Conselhos Municipais de Educação (CME), vinculados ao Pró-Conselho no Rio Grande do Sul na Região de abrangência da AMCENTRO, considerando a existência de Sistema, tempo de atuação, configuração dos CME, financiamento, proposições de políticas públicas, ações desenvolvidas junto às Mantenedoras e Escolas públicas, orientações para a [re]construção dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Públicas, marcos regulatórios, formação dos Conselheiros entre outros aspectos subjacentes ao perfil e atuação dos Conselheiros.

O projeto denominado: “Interloquções entre Educação Básica e a Educação Superior: limites e possibilidades das políticas públicas e ações pedagógicas no contexto da gestão educacional” tem como lócus Santa Maria/RS porque a UFSM tem sido responsável pela formação da maioria dos docentes atuantes na Educação Básica da cidade e da região AMCENTRO do Rio Grande do Sul, o que justifica a necessidade de fomentar a articulação entre estes dois níveis de ensino.

Desta forma, o trabalho tem sido desenvolvido a partir de ações que provoquem o diálogo permanente. Para tanto, os estudos até então realizados definiram-se com os seguintes sujeitos da pesquisa: a) comunidade escolar da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi; b) egressos do Curso de Pedagogia, Licenciatura da UFSM atuantes nas escolas de educação infantil da rede municipal de Santa Maria e respectivos campos de atuação dos egressos; c) os egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFSM de três polos situados na região AMCENTRO/RS; d) os Conselhos Municipais de Educação (CME) do Rio Grande do Sul, especialmente da AMCENTRO.

A educação tem ocupado um lugar de destaque nas políticas públicas mundiais e nacionais. Apesar do seu reconhecimento social, ainda enfrenta grandes dificuldades para alcançar os índices de desenvolvimento que tem sido preconizados pelo movimento de internacionalização da educação.

O objetivo desse estudo requer considerar os impactos, impasses e desafios enfrentados pelas instituições educativas na busca para melhorar a qualidade do ensino. A abertura do diálogo permanente entre a Universidade, sistemas de ensino e respectivas instituições, possibilita a proposição de ações conjuntas, pensadas através de experiências vinculadas ao contexto educacional com todas as suas nuances, tomando como referência os indicadores de avaliação e os dados que retratam a situação dos contextos pesquisados.

Na busca por soluções, tem sido estabelecidas metas, elaborado planos e projetos com o intuito de [re]dimensionar as práticas educativas no que concerne à gestão educacional nos seus aspectos administrativo, financeiro e pedagógico. Este projeto abarca pesquisas interligadas com as discussões legais e sua implementação nos contextos educativos, considerando que a legitimação das políticas públicas depende da institucionalização da gestão educacional de qualidade, o que implica no compromisso de todos os sujeitos envolvidos.

Assim, justifica-se a escolha dos eixos temáticos centrais: Educação Básica e Educação Superior, bem como as áreas de investigação: ensino médio; educação infantil e ação pedagógica; avaliação institucional e da aprendizagem e políticas públicas educacionais, selecionadas a partir das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Elos, que analisam a influência das políticas públicas na organização curricular dos cursos de formação de professores e das práticas educativas.

Abordagem da pesquisa

Viver as relações cotidianas, os debates, as práticas, os discursos vividos, a subjetividade de cada contexto histórico-social-cultural-político, possibilita o acesso as fontes de dados do Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que não podem deixar de serem abordadas.

Assim, este estudo assume as características de uma pesquisa quanti-qualitativa, do tipo descritiva e explicativa (TRIVIÑOS, 2008; GAMBOA, 1995; CRESWELL, 2007). Estas ações são

elementos que fomentam a interlocução dos dados pesquisados com as ações pedagógicas desenvolvidas pelas instituições de ensino Educação Básica e Superior, proporcionando visibilidade aos dados coletados e à prática do cotidiano educacional.

Os instrumentos de coleta de dados são: pesquisa documental, consulta à base de dados do INEP e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), questionários, entrevistas semi-estruturadas e observação participante; a análise de conteúdo servirá à interpretação dos dados considerando as questões políticas, culturais, econômicas, sociais e teórico-práticas da ação educativa na região.

O desenvolvimento da pesquisa pauta-se nas relações específicas de estudos estabelecidos pelo Grupo Elos através das áreas de investigação: ensino médio; educação e ação pedagógica; avaliação institucional e da aprendizagem e políticas públicas educacionais, utilizando como instrumento os dados disponibilizados INEP, tais como: Censo Escolar; Censo da Educação Superior; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Avaliação de Desempenho de Estudantes (ENADE).

As abordagens metodológicas selecionadas proporcionam uma interação aprofundada entre pesquisador e o contexto da pesquisa. Assim, “[...] passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos” (SEVERINO, 2007, p. 120). Estimula o diálogo entre os mais variados conhecimentos, articula diferentes ideologias, instiga trocas de experiências, construções teóricas e formulação de novos conceitos e práticas. Estes com certeza são os maiores resultados que surgem no final de uma pesquisa que opta por esta instrumentação metodológica (SAMPAIO, 2003).

Os estudos até aqui desenvolvidos foram apresentados em forma de capítulos de livro, artigos em periódicos, viagens de estudo, participação e publicação em anais de eventos, organização de eventos e defesa de três dissertações de mestrado, sendo que atualmente temos uma dissertação em andamento e uma tese de doutorado.

Participam do grupo seis acadêmicas bolsistas de graduação, seis professores bolsistas de educação básica, três bolsistas de mestrado e um de doutorado, sendo que somam 33 participantes entre bolsistas e colaboradores envolvidos diretamente no desenvolvimento da pesquisa, articulados pelos quatro objetivos específicos do projeto.

Uma pesquisa em processo

O projeto “Interlocações entre Educação Básica e a Educação Superior: limites e possibilidades das políticas públicas e ações pedagógicas no contexto da gestão educacional” foi aprovado no edital de 2012 do Observatório da Educação (OBEDUC) da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), contando com recursos de custeios cerca de um milhão de reais para ser desenvolvido em quatro anos. Havia uma projeção de elaboração de vinte produtos até o final dos quatro anos do projeto, sendo que esta marca já foi superada no primeiro ano de implementação, o que demonstra o grande empenho de todos os participantes do grupo.

Para o alcance dos objetivos propostos foram realizados inicialmente encontros para organização e sistematização do grupo geral e posteriormente formaram-se grupos específicos para estudos, de acordo com as temáticas dos objetivos específicos.

Baseado no convênio de cooperação acadêmica firmado pela Universidade de Valência e a Universidade Federal de Santa Maria em 2001, o grupo realizou uma viagem de estudo que ocorreu no período de 4 a 12 de novembro de 2013 que objetivou: a) divulgar as pesquisas realizadas no âmbito do Observatório da Educação, buscando as interlocuções das políticas públicas internacionais, através da troca de informações com os congressistas participantes no evento; b) da percepção da evolução da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio e suas implicações a partir do acompanhamento das práticas pedagógicas em outros países; c) [re]pensar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica no âmbito local, considerando as políticas públicas internacionais e os impactos na formação no Brasil, Portugal e Espanha; d) compreender os pressupostos históricos e culturais que promoveram a criação do sistema UAB; e) identificar os princípios da gestão escolar para a qualificação da Educação Básica e Superior, considerando as experiências de Portugal e Espanha e; f) intensificar as relações do grupo de Pesquisa ELOS/UFSM, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), estabelecendo as interlocuções entre pesquisadores de outras instituições e países.

Foi organizado pelo grupo o Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, IV Encontro Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação–RS e VII Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão, entre os dias 9 à 11 de setem-

bro de 2013, que teve como parceiros a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e o Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM (presencial e a distância). O seminário contou com cerca de seiscentos participantes entre palestras e apresentações de trabalho e teve por objetivo de refletir acerca das políticas educacionais e inter-relações com a gestão da educação básica e superior. Em específico, aprofundou-se estudos e discussões referentes aos desafios e as possibilidades da formação e atuação dos Conselheiros Municipais de Educação no âmbito da gestão educacional. Problematicizou-se as decorrências das políticas educacionais nos processos de gestão democrática. Analisou-se as políticas de gestão educacional municipal e seus desafios frente às políticas educacionais no Brasil. Desta forma, estreitaram-se laços de parceria e cooperação entre Universidades, Redes e Sistemas de Ensino, na perspectiva de intensificar estudos e ações de efetiva melhoria da produção do conhecimento na educação básica e superior.

Além das ações supracitadas, foram produzidos artigos no ano de 2013, entre os quais destacam-se:

Um capítulo no livro “Redes de Formação em Educação: Experiências com pesquisas entre Brasil e México”, organizado por Alicia Rivera Morales, Caetano Castro Roso e Valeska Fortes de Oliveira. O capítulo intitulado “O (Re)Pensar do cotidiano nas práticas Educativas à luz das políticas públicas para educação básica e superior”, foi produzido por Rosane Carneiro Sarturi, Laura Wunsch, Monica de Souza Trevisan e Andrelixa Goulart de Mello.

Três artigos publicados em periódicos: a) “Avaliação e conselhos municipais de educação: interfaces entre formação continuada, qualidade e gestão”, publicado na Revista Iberoamericana de Educación (Impresa), Madri, n. 64, 2014, de autoria de Marilene Gabriel Dalla Corte, Joacir Marques da Costa, Marina Lara Silva dos Santos Teixeira e Rosane Carneiro Sarturi. b) “Conselhos municipais e gestão educacional: a formação continuada à distância e seus movimentos”, publicado na Educação Temática Digital – ETD, vol. 16, n. 1, 2014, de autoria de Marilene Gabriel Dalla Corte, Joacir Marques da Costa, Janilse Fernandes Nunes e Marina Lara Silva dos Santos Teixeira. c) “UAB e SINAES: o nacional e o local nas políticas públicas para o ensino superior brasileiro”, publicado na Revista Argentina de Educación Superior, Buenos Aires, n. 7, 2013, de autoria de Monica de Souza Trevisan, Laura Wunsch e Rosane Carneiro Sarturi.

Também, a apresentação e publicação de trabalhos completos em anais estiveram inter-relacionados aos seguintes eventos educacionais:

a) VII Encontro Brasileiro da Rede Estrado, realizado de 20 a 22 de novembro de 2013, UFES/CE, Vitória/ES. Os trabalhos apresentados tiveram as seguintes temáticas e autores: “Crianças e adolescentes em defasagem idade série: aspectos das ações pedagógicas exercidas com estes sujeitos”, autoria de Nathana Fernandes, Ticiane Arruda da Silva, Rosane Carneiro Sarturi. “O processo da gestão de ensino-aprendizagem durante a iniciação à docência pedagógica”, autoria de Ticiane Arruda da Silva, Nathana Fernandes. “A formação de professores na perspectiva dialógica”, autoria de Guilherme da Silva Kieling, Rosane Carneiro Sarturi.

b) II Encontro luso-brasileiro sobre trabalho docente e formação. Políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança, ocorrido de 01 a 03 de novembro de 2013, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Os trabalhos apresentados tiveram as seguintes temáticas e autores: “A reestruturação curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: entre intenções e práticas surgem os seminários”, autoria de Andrelisa Goulart de Mello, Sonia M. Aita, Rosane Carneiro Sarturi. “Formação continuada de conselheiros municipais de educação e inter-relações com a qualidade do desenvolvimento profissional docente”, autoria de Marilene Gabriel Dalla Corte, Janilse Fernandes Nunes, Joacir Marques da Costa. “Os impactos da formação continuada de conselheiros municipais de educação: desdobramentos no estado do Rio Grande do Sul – Brasil”, autoria de Marilene Gabriel Dalla Corte, Janilse Fernandes Nunes, Joacir Marques da Costa. “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: uma reflexão sobre avaliação e trabalho docente”, autoria de Monica de Souza Trevisan e Rosane Carneiro Sarturi. “A Universidade Aberta do Brasil e os impactos nas práticas docentes do ensino superior”, autoria de Laura Wunsch e Rosane Carneiro Sarturi.

c) 28º Jornada Acadêmica Integrada, realizado no período de 14 à 18 de outubro de 2013, UFSM-Santa Maria. Os trabalhos apresentados tiveram as seguintes temáticas e autores: “A [re] construção do projeto político pedagógico na rede municipal de ensino de Santa Maria – RS: desafios e contribuições às comunidades escolares”, autoria de Andreza Saydelles da Rosa, Marilene Gabriel Dalla Corte. “Limites e possibilidades no processo de [re]construção do projeto político pedagógico:

interloquções entre escola de educação infantil e o conselho municipal de educação”, autoria de Luciana Guilhermano da Silva, Marilene Gabriel Dalla Corte. “Ações extensionistas inter-relacionadas à formação continuada de conselheiros municipais de educação”, autoria de Nathiele Ferreira da Silva, Marilene Gabriel Dalla Corte. “O perfil dos conselheiros municipais de educação participantes do pró-conselho/UFSM”, autoria de Marina Lara Silva dos Santos Teixeira, Marilene Gabriel Dalla Corte.

d) III Congresso Internacional de Avaliação e VIII Congresso Internacional de Educação, realizado de 07 à 09 de outubro de 2013, UNISINOS-Gramado. Os trabalhos apresentados tiveram as seguintes temáticas e autores: “Formação continuada de conselheiros municipais de educação e inter-relações com a qualidade do desenvolvimento profissional docente”, autoria de Marilene Gabriel Dalla Corte, Janilse Fernandes Nunes, Joacir Marques da Costa. “Conselhos municipais de educação e percepções sobre avaliação em larga escala: limites e possibilidades”, autoria de Joacir Marques da Costa, Marilene Gabriel Dalla Corte, Marina Lara Silva dos Santos Teixeira. “Reflexões acerca do comprometimento do aluno no exame nacional de desempenho do estudante”, autoria de Claudia Silveira D’Ávila, Daiane de Souza Lanes, Rosane Carneiro Sarturi.

e) XVII Simpósio de Ensino Pesquisa e Extensão UNIFRA, realizado de 4 a 2 de outubro de 2013 na UNIFRA, Santa Maria. O trabalho apresentado teve a seguinte temática e autores: “Obrigatoriedade na educação infantil: uma análise sobre as políticas públicas e seus impactos”, autoria de Daiane de Souza Lanes, Jucemara Antunes, Rosane Carneiro Sarturi.

f) XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Educação – SIRSSE, IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPD/ CÁTEDRA UNESCO, realizado de 23 à 26 de setembro de 2013, PUC/PR-Curitiba. O trabalho apresentados teve a seguinte temática e autora: “Interdependência entre universidade e escola básica no contexto da formação de professores”, autoria de Marilene Gabriel Dalla Corte.

g) Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, IV Encontro Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – RS e VII Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão

Educacional – UFSM, ocorrido no período de 09 a 11 de setembro de 2013, na UFSM, Santa Maria/RS. Os trabalhos apresentados contemplaram as seguintes temáticas e autores: “Políticas públicas para ensino médio: as concepções do trabalho como princípio educativo na reestruturação curricular do Rio Grande do Sul”, autoria de Andreliisa Goulart de Mello, Sonia M. Aita, Marcia E. Araujo, Rosane Carneiro Sarturi. “[Re]estruturação do projeto político pedagógico: um estudo com escolas no município de Santa Maria – RS”, autoria de Hivi de Jesus Souto Koppe, Lauriane Machado dos Reis, Elisiane Machado Lunardi. “Reflexões acerca do papel do professor tutor”, autoria de Dirlane Pacheco Machado, Patrícia dos Santos Oliveira, Gabriel Machado Lunardi, Janilse Fernandes Nunes. “Discussões teórico legais acerca da importância e abrangência do projeto político pedagógico às comunidades escolares”, autoria de Andreza Saydelles da Rosa, Heloísa Morgão, Marilene Gabriel Dalla Corte. “A construção do projeto político pedagógico das escolas de educação infantil: uma problematização a ser analisada”, autoria de Luciana Guilhermano da Silva, Natália Perguer Miranda, Marilene Gabriel Dalla Corte. “Formação continuada de conselheiros municipais de educação como ação extensionista”, autoria de Nathiele Ferreira da Silva, Marilene Gabriel Dalla Corte. Marina Lara Silva dos Santos Teixeira, Joacir Marques da Costa, Marilene Gabriel Dalla Corte. “Qualidade no ensino superior a distância: um estudo de caso”, autoria de Laura Wunsch, Fernanda Cristofari Machado, Rosane Carneiro Sarturi. “Reflexões acerca da obrigatoriedade na educação infantil”, autoria de Daiane de Souza Lanes, Jucemara Antunes, Rosane Carneiro Sarturi. “O ENADE como instrumento de avaliação do curso de Pedagogia da UFSM”, autoria de Monica de Souza Trevisan, Claudia Silveira D’Ávila, Daiane de Souza Lanes, Rosane Carneiro Sarturi.

h) XV Congresso Mundial de Educação Comparada, ocorrido de 24 a 28 de junho, em Buenos Aires, Argentina. Os trabalhos apresentados tiveram as seguintes temáticas e autores: “UAB e SINAES: O nacional e o local nas políticas públicas para o ensino superior brasileiro”, autoria de Monica de Souza Trevisan, Laura Wunsch e Rosane Carneiro Sarturi.

Entre as ações do projeto destacam-se a elaboração do Aplicativo para propostas de cursos novos (APCN) do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional aprovado, no mês de janeiro de 2014, pelo Conselho de Ensino

Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria, que será submetido à CAPES no mês de maio do corrente ano.

Considerações finais

A educação ocupa um papel importante e tem um valor social reconhecido e que ainda enfrenta grandes dificuldades para progredir em nosso país, discutir os desafios enfrentados para melhorar a qualidade do ensino será sempre um tema atual enquanto essas dificuldades não forem superadas.

A necessidade de promover a integração acadêmica da Universidade com as comunidades escolares, as redes e sistemas de ensino pode possibilitar ações conjuntas de teorias e práticas, fomentando trocas de experiências e relações de sociabilidade com a realidade da profissão e do ambiente de trabalho, buscando soluções para a melhoria do ensino em nosso país, região e principalmente na cidade de Santa Maria. Desse modo, o grupo busca desenvolver interlocuções entre o Ensino Superior e a Educação Básica, articuladas aos dados do INEP e IBGE.

Acredita-se que os estudos até aqui realizados tem contribuído para o alcance do objetivo geral do projeto, pois tem sido possível promover a interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior, através do compartilhamento dos conhecimentos e produções acadêmicas do Grupo Elos, na perspectiva de potencializar elementos de sinergia e inovação no processo de [re]construção da qualidade do ensino público e da valorização da área da educação e de seus profissionais, bem como na abertura de novos caminhos e perspectivas para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2007.
- GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- SAMPAIO, C. S. Compreender o compreender das crianças em seus processos de alfabetizadores. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

Relações Intergovernamentais em Políticas da Educação Básica Brasileira

FARENZENA, Nalú

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PERGHER, Calinca Jordânia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (campus Alegrete) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SCHUCH, Cleusa Conceição Terres

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

As responsabilidades pela educação pública brasileira são compartilhadas pelos níveis governamentais – União, estados, Distrito Federal e municípios –, observando as respectivas prioridades e competências. Na educação básica, essas responsabilidades envolvem campos próprios de cada governo, assim como colaboração e cooperação. A oferta de educação básica pública é realizada, na sua quase totalidade, pelos governos subnacionais, mas há interveniência da União em dimensões como o financiamento, o planejamento, a regulamentação e a avaliação externa.

Na cooperação intergovernamental na educação básica, a União tem o dever de assistir técnica e financeiramente aos estados e aos municípios, para cumprir suas funções redistributiva e supletiva, visando a equidade e o padrão mínimo de qualidade educacional, conforme estabelece o art. 211 da Constituição da República.

Com isso, há programas e ações federais com capilaridade nas redes públicas estaduais e municipais do país que contemplam arranjos intergovernamentais; são propostos ou têm diretrizes gerais estabelecidas sob protagonismo do governo da União, mas se concretizam com o trabalho das administrações públicas estaduais e municipais e das escolas públicas.

Este texto trata de quatro políticas intergovernamentais: a complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o Plano de Ações Articuladas (PAR); a política de transporte escolar a partir do olhar sob um de seus programas, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate); o Programa Mais Educação. O foco é colocado nas responsabilidades governamentais no âmbito de cada política, com o objetivo de analisar semelhanças e diferenças nas relações intergovernamentais previstas nas políticas estudadas.

Reunimos aqui resultados de estudos das autoras que focaram políticas federais intergovernamentais na educação básica, os quais contemplaram diferentes metodologias e abordagens, mas que têm em comum a análise documental de cada política, sendo essa a base para a escrita do presente texto. Ou seja, trabalharemos com a perspectiva das (co)responsabilidades governamentais inscritas nos documentos normativos das políticas.

Além desta introdução, há quatro seções que contêm a descrição de cada política e uma seção final em que a perspectiva comparada é esboçada. Antes do próximo segmento, porém, cabe pontuar aqui as noções de políticas públicas e de relações intergovernamentais que utilizamos.

As políticas públicas podem ser consideradas *programas* de ação pública, isto é “[...] dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos” (MULLER e SUREL, 2002, p. 11). Como dispositivos político-administrativos, exigem mobilização, para decisões e ações, e, por isso, têm uma dimensão de concretude, de tradução de prescrições em atos para manter ou alterar uma situação. As políticas públicas podem ser vistas como processos através dos quais são elaboradas as representações que uma sociedade constrói para compreender e agir sobre o real, *tal qual ele é percebido* (MULLER, 2006). Deste modo, *as policies*, compreendidas como espaços de construção de sentido, não podem ser reduzidas a um conjunto de estratégias organizacionais, são um elemento da participação política, junto a modos tradicionais dessa participação, como o voto ou a militância política.

Segundo Souza (2006), a noção de relações intergovernamentais diz respeito às conexões entre diferentes níveis de governo. Seu estudo requer olhar para os arranjos administrativos e legais que regem essas relações e, igualmente, levar em conta a compreensão de como os conflitos são negocia-

dos, ou seja, a negociação política entre os grupos, com ênfase para os atores situados nas diferentes esferas de governo previstas no federalismo brasileiro. O ordenamento constitucional-legal é uma referência, como também o são os conteúdos das políticas e as sistemáticas que se estabelecem na implementação das políticas intergovernamentais. Neste texto, serão acentuados arranjos administrativos e legais que estão na base das relações intergovernamentais nas quatro políticas que são objeto de atenção.

Complementação da União ao Fundeb¹

O Fundeb passou a vigorar em 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Seus objetivos explícitos são: manter e desenvolver a educação básica e valorizar os profissionais docentes da educação. De modo implícito, objetiva também equiparar a capacidade de financiamento da educação básica dos entes federativos.

É um fundo contábil e redistributivo, composto por uma parte dos recursos da receita resultante de impostos dos estados e dos municípios vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) e por recursos complementares da União. Essa complementação é a transferência de recursos a fundos estaduais cujos recursos próprios do governo estadual e das prefeituras não permitem atingir o valor mínimo nacional por aluno.

O valor da complementação da União ao Fundeb deve corresponder a, no mínimo, 10% dos recursos de contribuição dos governos estaduais e das prefeituras. Em valores constantes, os recursos da complementação foram os seguintes: 2,6 bilhões em 2007, 3,9 bilhões em 2008, 6,3 bilhões em 2009, 9 bilhões em 2010, 9,7 bilhões em 2011 e 9,8 bilhões em 2012. Em 2007 e 2008, eram oito estados que recebiam complementação: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí; de 2009 em diante o Amazonas também passou a receber complementação e o Rio Grande do Norte acessou esse recurso a partir de 2010.

A complementação da União ao Fundeb propicia aos estados beneficiados uma elevação apreciável na sua disponibilidade de recursos finan-

ceiros para a educação básica. Na implementação da política, ocorreu um movimento crescente de aproximação na capacidade de financiamento da educação entre os estados brasileiros, isso se considerados exclusivamente os recursos do Fundeb. Essa aproximação se deve ao aumento nos recursos de complementação da União.

Como toda *policy*, o Fundeb tem suas questões controversas e disputadas, há, portanto, uma agenda de deliberação sobre o Fundeb, da qual podem ser destacados os seguintes pontos: a contagem de matrículas da rede particular de ensino e uso dos recursos nessa rede; a definição das ponderações entre etapas, segmentos, modalidades e situações de oferta; a aplicação dos 10% da complementação da União em programas e ações de qualificação da educação, ao que se liga o pagamento do piso salarial profissional nacional do magistério das redes estaduais e municipais de ensino. As deliberações acerca dos dois últimos pontos são de responsabilidade da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, formada por representantes do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Mesmo com os avanços obtidos com a implantação do Fundeb, o estabelecimento de novos parâmetros para a formação do Fundeb, ou para o financiamento da educação em geral, bem como para a (re)distribuição dos recursos, continua na agenda de deliberação da política educacional do país. Neste cenário, modificações na política de financiamento em geral, e do Fundeb em particular, tem sido propostas, com ênfase para a adoção do custo aluno qualidade inicial e do custo aluno qualidade como parâmetros.

Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate)²

O Pnate foi instituído pela lei nº 10.880/2004. Seu objetivo inicial era garantir a oferta do transporte escolar aos alunos do ensino fundamental público, residentes em área rural. Em 2009, passou a abranger a educação básica. Os recursos repassados aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios permitem realizar parcialmente a prestação dos serviços do transporte escolar, seja

¹ Este segmento do trabalho baseia-se em Farenzena (2014, 2012).

² Este segmento do trabalho baseia-se em Pergher (2014).

por meio de despesas com a frota pública ou através da contratação de serviços terceirizados. No entanto, esses recursos têm se apresentado como insuficientes e acabam por ser acrescidos de recursos do salário-educação, da receita de impostos vinculada à MDE e outros de estados e municípios.

O recurso do Pnate é repassado diretamente aos governos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sem necessidade de convênio, com base na matrícula apurada no censo escolar do ano anterior; são repassadas nove parcelas anuais, de março a novembro. São os municípios os principais responsáveis pela oferta do transporte escolar, quer dizer, são eles que executam o serviço, mesmo para os alunos das escolas estaduais. 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. O controle social do uso do recurso deve ser feito pelo Conselho do Fundeb de cada município, que analisa a prestação de contas no início de cada ano, emite parecer e a encaminha ao FNDE.

Pontuando questões controversas do Pnate, cabe analisar que um programa que atendeu, em 2012, 4,5 milhões de alunos de 5.122 municípios acaba por apresentar políticas de universalização que não dão conta de considerar as diversidades regionais, culturais e sociais.

Dentre as críticas endereçadas ao Pnate, destacam-se as relativas aos critérios adotados para a distribuição dos recursos entre os entes executores, se estes garantem ou não uma adequada ou justa distribuição dos recursos. Outro ponto que gera descontentamento diz respeito ao valor da *per capita* aluno/ano praticada no Pnate. Comprovadamente, o repasse feito não tem garantido na totalidade o valor gasto pelo ente que efetivamente oferta o transporte escolar (em grande parte os municípios, o que torna latente a necessidade de mais recursos da assistência financeira da União para efetivar um valor por aluno que seja menos inexpressivo em relação aos custos do transporte escolar cobertos com recursos dos municípios).

Aos municípios tem cabido a responsabilidade pela oferta e por grande parte do financiamento do transporte escolar, contudo, percebe-se que há um esforço por parte da União na tentativa de ampliar o acesso ao programa (abrangência para

a educação básica) e de auxiliar os municípios na oferta desse serviço a partir da criação, no ano de 2007, de outro programa, o Caminho da Escola, pelo qual a União objetiva a definição de padrões de qualidade na oferta do transporte escolar rural.

Plano de Ações Articuladas (PAR)³

O PAR é um conjunto de processos, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação (MEC), que visa ao cumprimento das metas do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e à observância das suas diretrizes. O processo de elaboração do PAR está disciplinado na Resolução CD/FNDE nº 29, de julho de 2007. Essa política estabelece ações e subações que deverão ser executadas, algumas exclusivamente pelos municípios, e, outras, em colaboração com a União, para que a educação atinja o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) de 6 pontos até 2022. Na sua regulamentação, fica claro o objetivo de estabelecer critérios, parâmetros e procedimentos para a transferência e a gestão dos recursos federais de assistência voluntária às redes públicas de educação básica, cuja pactuação entre os entes federados é condição indispensável para a efetivação dessa nova relação, exigindo uma ação conjunta, de colaboração.

Na esteira de avanços da política, foi editada a lei nº 12.695/2012, a qual preceitua que a União, por meio do MEC, está autorizada a transferir recursos aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal, com a finalidade de prestar apoio financeiro à execução das ações do PAR, sem a necessidade de firmar convênio, ajuste, acordo ou contrato. Portanto, o FNDE, órgão do MEC que executa transferências de recursos financeiros, passou a utilizar apenas um termo de compromisso para executar a transferência direta para a implementação das ações pactuadas no PAR.

O PAR não tem como objetivo central a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino, contudo, a orientação para a criação dos comitês de acompanhamento da política, constituídos de uma pluralidade de sujeitos, traz no seu bojo o princípio da participação, bem como o incentivo à criação de instâncias colegiadas deliberativas, consultivas e de controle social (conselho municipal, conselhos escolares, conselho da alimentação escolar), as quais poderão encaminhar para uma gestão mais democrática da educação.

³ Este segmento do trabalho baseia-se em Schuch (2014).

Assim como o PAR apresenta ações/subações de cunho democrático, também disponibiliza outras com perspectiva gerencialista, como o Programa PDE Escola, que destina recursos aos estabelecimentos de baixo Ideb, mediante a elaboração de um planejamento estratégico por uma comissão, sem a representação de todos os segmentos da comunidade escolar.

O PAR vem se aperfeiçoando gradativamente ano após ano, procurando atender novas demandas dos governos, dos educadores, da sociedade, dos políticos, corrigindo as lacunas ainda existentes, estabelecendo critérios de atendimento mais transparentes baseados em parâmetros definidos pelo MEC/FNDE e induzindo a adoção do planejamento na gestão pelas redes municipais e estaduais de ensino. O PAR, além de ser um dos instrumentos de ação do Plano de Metas, se insere dentro da função supletiva e redistributiva da União, ou seja, por intermédio do PAR, a União complementa recursos procurando estimular a colaboração entre os entes federados, em conjunto com a sociedade; os recursos financeiros disponibilizados, contudo, ainda são tímidos se consideradas as desigualdades educacionais existentes entre as redes municipais e estaduais, reflexos de uma sociedade profundamente desigual.

Programa Mais Educação (PME)⁴

O PME foi instituído por meio da portaria normativa interministerial nº 17/2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação e estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar, prevista no parágrafo 2º do art. 34 da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB, lei nº 9.394/960), mediante a oferta de atividades complementares no contraturno. Articula projetos e programas de seis ministérios: Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Meio Ambiente.

O Programa teve início em 2008, nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes; em escolas públicas com Ideb abaixo de 2.9. Os beneficiários prioritários do Programa são estudantes em situação de vulnerabilidade social, de séries com altos índices de evasão, repetência ou defasagem série/idade e beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF).

A implementação do Programa ocorre por meio do apoio à realização de oficinas de educação,

de artes, de cultura, de esporte, de lazer, em escolas e em espaços comunitários e da cidade, de modo a possibilitar, no mínimo, uma jornada escolar de sete horas diárias, nos cinco dias da semana. Para a realização dessas oficinas são repassados às escolas recursos financeiros, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O PME prevê, também, o oferecimento de três refeições diárias aos beneficiários, com repasses de recursos ampliados. A principal contrapartida dos governos subnacionais é a disponibilização de um coordenador em cada escola.

As atividades inserem-se em dez macrocampos e são desenvolvidas por profissionais da educação, educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores), em forma de trabalho voluntário, para o qual recebem uma ajuda de custo. Porém, o trabalho voluntário acarreta uma rotatividade de educadores, trazendo problemas para a regularidade das oficinas.

Em 2010, o decreto nº 7.083 estabeleceu uma inflexão conceitual no Programa, cuja finalidade passou a ser contribuir para a melhoria do desempenho escolar mediante a oferta de educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral. Ou seja, de atividades complementares no turno inverso, passou a ser um Programa que propõe uma ressignificação curricular com vistas à educação integral. Em consonância, os objetivos do PME passaram a ser os seguintes: formular a política nacional de educação básica em tempo integral; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, estudantes e suas comunidades; convergir políticas setoriais para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico (PPP) de educação integral.

O lançamento dos cadernos da Série Mais Educação, em 2009, contribuiu para o Programa explicitar uma concepção de currículo integrado, constituindo-se num hibridismo, autodeclarado, entre as ideias de Anísio Teixeira e do Movimento das Cidades Educadoras, bem como fomentar as escolas a promoverem uma mudança curricular.

O PME tem como instâncias de gestão o Fórum Interministerial Mais Educação, em nível federal; os comitês metropolitanos e/ou regionais, com representantes de escolas, secretarias de educação e comunidade para a construção e acompanhamento de planos de ação; os comitês locais, nas escolas, com a mesma finalidade.

⁴ Este segmento do trabalho baseia-se em Mosna (2014).

Desde sua instituição, em 2007, o Programa apresenta uma ampliação considerável em termos de área de abrangência, de escolas e de estudantes atendidos e inovações. Em 2012, passou a beneficiar as escolas do campo e quilombolas. Esses elementos têm oportunizado o enraizamento social do Programa. No entanto, a se manter esse cenário de expansão e a concepção de educação integral do Programa, a utilização do trabalho voluntário e dos espaços comunitários para a realização regular das atividades precisarão ser repensados, pois poderão comprometer a credibilidade do PME.

Uma resumida comparação

Elaboramos um quadro-síntese (em anexo), com algumas categorias descritivas que visam dar melhor visibilidade a cada política/programa, bem como nos possibilitam comparações, das quais pontuamos algumas na sequência.

As quatro políticas em foco convergem no sentido de aporte de recursos financeiros para os entes federativos para promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; buscar uma relação de cooperação entre os níveis de governo (inclusive com a criação de instâncias formais de deliberação ou debate); priorizar governos ou escolas em situação mais desfavorável (critério de equidade na ação da União, presente em todas as políticas aqui estudadas).

O instrumento *assistência financeira da União* integra as políticas e, em duas delas, há também assistência técnica, a qual se realiza, por exemplo, por meio da disponibilização de tecnologias de planejamento e monitoramento de políticas (o PAR) ou de orientações pedagógicas (o Mais Educação).

São políticas que incidem em diferentes vetores da ação do Estado na educação: o Mais Educação tem como foco mais direto o currículo escolar e, por meio de sua qualificação, busca incidir na garantia de padrão de qualidade do ensino; o PAR, na sua concepção mais geral de planejamento e monitoramento de ações pactuadas, mira o aperfeiçoamento da gestão educacional no âmbito local, ou seja, a gestão democrática da educação; o Pnate atua na garantia de condições para o acesso e a permanência na escola; a complementação da União ao Fundeb incide na disponibilização de meios para que os entes mais desprovidos de recursos tenham melhores condições de atuar na educação básica de modo geral.

Referências

FARENZENA, Nalú. **Equiparação nas capacidades de financiamento da educação básica no âmbito do Fundeb**: uma exploração. Texto apresentado no II Encontro Nacional da Fineduca. Curitiba, UFPR, 2014.

FARENZENA, Nalú. **Assistência financeira da União aos estados e municípios na educação básica**: política e políticas. Projeto de Pesquisa – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

MULLER, Pierre; SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas : EDUCAT, 2002.

MULLER, Pierre. **Les politiques publiques**. Paris: PUF, 2006.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SCHUCH, Cleusa Conceição Terres. **A implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em um município do Rio Grande do Sul**: um olhar sobre a efetividade institucional da Secretaria Municipal de Educação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOUZA, Celina (2002). Governos e sociedades locais em contextos de desigualdades e descentralização. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 7, n. 3, pp. 431 – 442.

Anexo

Quadro 1 – Algumas características da complementação da União ao Fundeb, do Pnate, do PAR e do Mais Educação

Política/Categoria	Complementação da União ao Fundeb	Pnate	PAR	Mais Educação
Objetivo(s)	Manter e desenvolver a educação básica; valorizar o magistério; equiparar capacidades de financiamento da educação dos entes federativos	Garantir acesso e permanência na escola aos alunos residentes no meio rural	Estabelecer critérios, parâmetros e procedimentos para a transferência e a gestão dos recursos federais de assistência voluntária às redes públicas de educação básica	Formular a política nacional de educação básica em tempo integral; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, estudantes e suas comunidades; convergir políticas setoriais para o desenvolvimento do PPP de educação integral
Tipo de Assistência da União	Financeira	Financeira	Técnico-Financeira	Técnico-Financeira
Função da União	Supletiva e Redistributiva	Supletiva e Redistributiva	Supletiva e Redistributiva	Supletiva e Redistributiva
Critério(s) de priorização	Estados cujos recursos próprios não atingem o valor mínimo nacional por aluno	Rateio de recursos pelo Fator de Necessidade de Recursos do Município, que contempla: a área rural, a população que mora no campo, a posição do município na linha de pobreza e o Ideb	Indicadores de desempenho, como o Ideb, e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado	Estudantes em situação de vulnerabilidade social; de séries com altos índices de evasão, repetência e/ou defasagem série/idade; e beneficiários do PBF
Ações dos entes subnacionais no financiamento	Aporte de recursos aos fundos estaduais	Aporte de recursos para além das transferências automáticas de recursos da União	Aporte de recursos para além das transferências voluntárias de recursos da União	Aporte de recursos às escolas
Instância de negociação intergovernamental	Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade		Comitê Estratégico do PAR: deliberações sobre a assistência da União (lei nº 12.965/12)	Fórum Interministerial Mais Educação; comitês metropolitanos e/ou regionais; comitês locais

Parcerias entre Sistemas Públicos e Instituições do Terceiro Setor no Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democratização da educação

PERONI, Vera Maria Vidal
PIRES, Daniela de Oliveira¹
BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte
BERNARDI, Liane Maria
COMERLATTO, Luciani Paz
CAETANO, Maria Raquel²
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

Este trabalho apresenta alguns dos casos do projeto “Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra implicações para a democratização da educação” que estudou a relação entre o público e o privado, através da análise das parcerias entre sistemas públicos e instituições do Terceiro Setor e as consequências para a democratização da educação. O grupo de pesquisa no Brasil está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/ UFRGS) e é composto por duas bolsistas PIBIC, mestrands, doutorands, mestres, doutores e docentes do Programa, assim como pesquisadores de outras instituições, totalizando 20 membros. A pesquisa envolveu duas partes complementares: uma de interlocução teórica com os autores internacionais e encontros com grupos de pesquisa nos países participantes³ a outra de mapeamento das formas de relação público-privada nas etapas e modalidades da educação básica, com a continuidade de pesquisas sobre o tema no Brasil.

A pesquisa internacional contribuiu para o aprofundamento teórico sobre as implicações da relação público-privada para a democratização da educação básica. O grupo avançou na proposta de entendimento das mais variadas formas de privatização do público, ao mesmo tempo em que organizou dados para o diálogo internacional, mapeando as distintas formas de materialização do público e o privado nas etapas e modalidades da educação

básica no Brasil, mostrando o quanto esta relação ocorre de diferentes formas, não apenas através de parcerias com instituições com ou sem fins lucrativos, mas também no fomento às parcerias como política pública ou no conteúdo gerencial de alguns programas e políticas educacionais.

Com este projeto ficou evidente a diversidade de formas de relação entre o público e o privado em cada país, de acordo com a sua história e a atual correlação de forças políticas e de que forma está inserido na comunidade europeia.

Para dialogar com os outros países, analisamos as políticas educacionais que envolvem a relação entre público e privado na educação básica no Brasil, em todas as etapas (infantil, fundamental e médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional), assim como o histórico desta relação e a atual proposta de gestão pública e a assessoria do grupo internacional McKinsey & Company ao governo federal.

A metodologia foi debatida coletivamente e tem como desafio permanente analisar as implicações das várias formas de relação público/privado para a democratização da educação no Brasil. No primeiro momento, para a análise tivemos como principais parâmetros: se o programa ou a parceria ampliou o acesso e o estudo acerca de qual é o conteúdo da proposta. O levantamento das fontes foi realizado através da coleta de documentos, legislação, dados estatísticos e, sempre que possível, de entrevistas. E também nas páginas oficiais dos

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Fundação do Ministério Público, Universidade São Francisco de Assis e Universidade Luterana do Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Fundação Educacional Encosta Inferior do Nordeste.

³ Portugal: Universidade de Lisboa o professor João Barroso, Universidade do Minho, em Braga os professores Licínio Lima e Fátima Antunes. Inglaterra: Na Inglaterra, na Universidade de Londres os professores Tristan McCowan, Stephen Ball e Antônio Olmedo. Na Universidade de Northampton, o pesquisador Gleen Rikowski e na Universidade de Warwick o professor George Mészáros.

Programas ou Instituições do terceiro setor, como: Instituto Ayrton Senna, Unibanco e outros.

Como instrumento para o diálogo entre os pesquisadores que participam, da pesquisa publicamos o livro “Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação”⁴ que contou com textos de autores argentinos, ingleses, portugueses que integraram o estudo e autores do grupo brasileiro. A seguir, apresentaremos alguns dos casos das nossas reflexões sobre o tema.

O histórico da relação público-privada no Brasil

A constituição da relação público-privada na promoção da educação não representa um fato inédito, e por assim dizer, um movimento isolado. O que ocorre é que a relação entre o público-privado se modificou ao longo do tempo, tomando por base inclusive, as cartas constitucionais e legislações específicas sobre o tema, durante a década de 1990.

Neste momento particular do capitalismo que a crise está instalada, é originada do próprio sistema do capital, e não, nos Estados, conforme os teóricos da Terceira Via e do Neoliberalismo defendem, exigindo que os Estados passem por reformas necessárias ao bom funcionamento do mercado. A educação, bem como os demais direitos sociais passam a ser administrado com base em orientações privatistas, o que também não é fato novo no campo dos direitos sociais, e que se baseiam nos princípios que orientam essa lógica, tais como a eficiência, a competitividade e os resultados, independente dos meios utilizados para atingi-los.

Como exemplo do caráter histórico, podemos citar o fato de que, em nossas primeiras cartas políticas, não mencionavam a obrigatoriedade da esfera pública na promoção da educação, ficando sob a tutela do privado, o que significa afirmar, dos interesses das elites, que utilizavam esta situação em benefício próprio, afastando a parcela pobre do acesso à educação, transformando-a historicamente em um privilégio, caracterizando a chamada privatização do setor público. De acordo com Jorge Nagle:

[...] o Estado – uma das instituições sociais – se estruturou e atuou, em suas funções de poder e de serviço, como instrumento que expressava as características fundamentais

da ordem social mais ampla. Mesmo na década dos vinte, quando se alteram os diversos setores da sociedade brasileira e, em função disso, se transformam o pensamento e as realizações educacionais, o Estado se colocou, como não poderia deixar de acontecer, a serviço da classe dominante – do que constituem ilustração significativa os esforços para “manter a ordem”, tão frequentes no tempo. [...] Em resumo, também no campo da escolarização o Estado se apresenta como instituição asseguradora da estrutura de classes existente (NAGLE, 1976, p. 292).

Assim, existe um esforço por parte da elite de impor uma espécie de resistência em proporcionar uma educação para todos os alunos, os chamados “menos afortunados”. Historicamente, a União conservou para si, funções de ordem meramente normativas e fiscalizadoras.

Atualmente, a reflexão e o debate sobre as entidades do Terceiro Setor são fundamentais, pois a transformação social deve ser pautada prioritariamente nas realidades de cada classe, na autonomia das pessoas, exatamente o oposto do que o Terceiro Setor põe em prática, uma vez que acaba por desarticular a sociedade, contribuindo para que o capital se consolide cada vez mais.

Relação público-privada no Programa de Desenvolvimento da Educação: Plano de Ações Articuladas

Observando como o setor privado adentra e influencia as políticas educacionais brasileiras a partir dos documentos disponibilizados pelo MEC, destacamos que nos anos de 1990 os empresários influenciam a agenda educacional brasileira a partir do Movimento Todos pela Educação. As reivindicações das lutas pela democratização da educação em voga neste período de redemocratização do país são incorporadas e ressignificadas e o empresariado brasileiro empregando o discurso de ‘educação para todos e todos pela educação’ apresenta propostas alinhadas com as reformas educacionais gerencialistas implementadas em vários países europeus e latino-americanos nesta década, cujo objetivo central referia à melhoria da qualidade da educação, o que inclui ampliação de jornada escolar, universalização do atendimento, propostas de avaliação em larga escala, incentivos à realização de parcerias externas para apoiar e qualificar as atividades educacionais (BARÃO, 2009).

⁴ PERONI, Vera (org). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber, 2013.

O governo brasileiro assumiu as metas propostas pelo Movimento e criou em 2007 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação a partir da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que se constitui em uma política educacional implementada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e mantida por Dilma Rousseff. Nas diretrizes do Plano⁵ já apareceu a sugestão de parcerias com o setor privado numa clara manifestação de desobrigação do Estado e repasse da responsabilidade à escola.

Esta política, no entanto, se materializou através do Plano de Ações Articuladas (PAR), que partindo de um diagnóstico da realidade local, propôs a elaboração de um plano de educação que foi constituído de ações e subações de assistência técnica e financeira tanto por parte do MEC quanto pelos entes federados. Nas alternativas oferecidas aparece a indicação de estímulos a parcerias externas⁶ que ao mesmo tempo em que oferece assistência a todos os entes federados, rompendo com políticas clientelistas e chegando onde antes o Estado nunca esteve no apoio à educação básica, o conteúdo da proposta desresponsabiliza este próprio Estado como executor da política, transferindo a qualificação para as parcerias com entidades do setor privado, que se pautam pela lógica do mercado.

Na oferta desta assistência aparece o Guia de Tecnologias Educacionais que é um documento que contém a descrição de diversas tecnologias e informações suplementares acerca de materiais pedagógicos elaborados por instituições ou empresas públicas e/ou privadas e que são pré-qualificadas pelo MEC. No quadro a seguir destacamos um comparativo entre o número de tecnologias ofertadas pelo próprio ministério e as tecnologias externas, nas duas edições 2009/2011:

Constatamos a presença do setor privado em quase todas as categorias, porém destacamos a concentração predominante numa área estratégica para a educação que é o Ensino aprendizagem. Mais que a oferta de material pedagógico ou serviço, ela determina o currículo e influencia a concepção de educação da escola. Outro aspecto a salientar é de que estas tecnologias são ofertadas a todo país, sem considerar as diferenças regionais, pois os materiais são padronizados e replicáveis, podendo ser considerados “ilusões pedagógicas” (LAVAL, 2004, p.127). Isto fere o princípio da autonomia pedagógica da escola e do professor, elementos constituintes da gestão democrática.

O MEC legitima através do Guia de Tecnologias a entrada do setor privado na educação, fortalecendo a lógica do mercado sobre a esfera educativa e comprometendo a autonomia da escola e a formação do sujeito histórico, uma vez que permite ao mercado construir o conteúdo da educação pública.

As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências da gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma entidade de assistência social, sob a forma de associação civil, de caráter filantrópico, constituída em novembro de 1994⁷, e presidida por Viviane Senna, irmã do piloto Ayrton Senna. Conforme dados do balanço social 2009, publicados no site do instituto, tem por objeto a promoção e o desenvolvimento de projetos culturais, científicos, artísticos, educacionais, sociais, esportivos, beneficentes, de pesquisas e assistenciais com ou sem divulgação, podendo, ainda, promover e praticar todos os atos inerentes e conducentes a esses fins, bem como re-

Quadro 1 – Guia de Tecnologias Educacionais.

Item	Categoria	Tecnologia desenvolvida pelo MEC		Tecnologia externa ao MEC		Total	
		2009	2011	2009	2011	2009	2011
1	Gestão da educação	9	11	6	7	15	18
2	Ensino-aprendizagem	4	9	51	51	55	60
3	Formação dos profissionais da educação	10	12	14	15	24	27
4	Educação inclusiva	6	11	1	1	7	12
5	Portais educacionais	4	5	12	11	16	16
6	Diversidade e Educação de Jovens e Adultos	10	17	7	11	17	28
7	Educação Infantil	-	-	-	8	-	8
	TOTAL	43	65	91	104	134	169

Fonte: elaborado a partir dos Guias de Tecnologias Educacionais, 2009 e 2011/2012

alizer qualquer atividade a eles relacionada, angariando e administrando fundos com o intuito de atingir esses objetivos.

O caso do Instituto Ayrton Senna é muito peculiar, mantém relações de influências com o poder público e empresários de todo o Brasil, em especial aqueles que atuam diretamente no mercado, através de uma ampla rede de relacionamentos com a mídia, atuando em diversas associações, fundações, governos e nos próprios organismos internacionais, utilizando-se deles, para alcançar suas metas.

Influencia o setor público através das tecnologias educacionais que o Instituto desenvolveu ao longo dos anos de existência, como, no caso, o resultado do Ideb e dos programas presentes no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC (BRASIL, 2012), consolidando-se dessa forma no mercado educacional, influenciando secretarias municipais, estaduais, gestores e professores da rede pública a aderirem aos programas (CAETANO, 2013).

O IAS apresenta soluções educacionais em larga escala que justificam o insucesso das redes e escolas de todo o Brasil, uma vez que a base dos seus programas são os resultados. Atua na alfabetização, nos anos iniciais, nos anos finais e na distorção idade-série e tem como foco, a gestão educacional e escolar. Através de programas como: o Programa Circuito Campeão que tem como objetivo o gerenciamento da aprendizagem, através de um minucioso programa de gestão do ensino e da aprendizagem, utilizando-se de ferramentas gerenciais, na lógica de programas da Qualidade Total, muito presentes nas empresas brasileiras a partir dos anos 90 como a padronização, o controle de processos e o controle de resultados (CAETANO, 2013).

Os programas padronizados do IAS apresentam muitas concepções utilitaristas da educação que caracterizam a pedagogia tecnicista e uma gestão baseada nos princípios taylorista-fordista.

O Instituto Ayrton Senna é uma instituição não governamental que tem se utilizado do

Estado e demais instituições do setor do mercado para imprimir, no setor público, a lógica da gestão privada. A orientação de gestão gerencialista está fundamentada principalmente em duas referências: a Pedagogia do sucesso (2000), de autoria do professor João Batista Araujo e Oliveira, e o manual Gestão escolar: gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A compreensão de educação da pedagogia do sucesso se reduz a receituários, repassados através de treinamentos

Se de um lado o professor é submetido a tantos desafios, por outro, ele recebe treinamento e apoio permanente [...]. O treinamento inicial normalmente dura uma semana e é ministrado pelos supervisores, treinados por técnicos experientes. (OLIVEIRA, 2000, p. 98).

Essa expressão ‘treinamento’ referida por Oliveira desencadeia a ideia de adoção de termos originários da administrativa gerencial empresarial no universo da educação, e que para nós é uma associação incompatível devido aos objetivos distintos entre Empresas e Educação. Exemplo disso aparece claramente no “manual”, que está composto por três módulos: (1) Escolas eficazes; (2) Mobilizando recursos estratégicos; (3) Instrumentos para a gestão. Cada módulo apresenta os conteúdos que afirmam ser capaz de “ensinar” aos que “não sabem, a escola”, o que é uma escola eficaz e como geri-la.⁸

A influência as consultorias internacionais nas decisões das Políticas Educacionais no Brasil: McKinsey & Company

Para este trabalho trazemos a análise do relatório educacional realizado pela consultoria internacional McKinsey & Company: “*Como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?*.” Esta é uma empresa de consultoria para governos e empresas.

Para Donadone (2003) este tipo de organização teve crescimento considerável nas últimas

⁵ Diretrizes XXII e XXIII do Decreto 6094/07 remetem a possibilidade de parcerias externas para qualificar infraestrutura, projetos e ações educativas.

⁶ Ver Instrumento de Campo PAR 2011/2014, MEC.

⁷ A instituição (IAS) saiu do papel em 15 dias para absorver a fortuna que o piloto tinha a receber por conta de contratos publicitários em andamento. Em 1995, o ano da largada, as doações somaram R\$ 1 milhão. Nos 12 meses seguintes, houve uma ligeira aceleração – R\$ 1,2 milhão. Em 1997, liberou R\$ 5 milhões, marca superada pelos R\$ 9 milhões que garantiram combustível, em 1998, para projetos educativos de impacto. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/edic/19990503/soci3.htm>>. Acesso em: 25 out. 2009.

⁸ Para aprofundamento dessa temática ver: COMERLATTO, 2013. <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71281/000879226.pdf?sequence=1>>. Acesso em 11.04.2014

três décadas. Sua presença é de forma indireta por estarem constante na mídia, nos livros de gestão e nos eventos corporativos. De forma direta influenciam nas práticas e no que arsenal cognitivo e normativo dos governantes e tomadores de decisões (MULLER e SUREL, 2002). Esta influência sempre é sutil e é mantida pela intensa relação nos círculos de poder, onde seduzem, convencem emprestam e transferem a sua cultura (PAULA;WOOD, 2008).

Particularmente, esta consultoria possui grande credibilidade por trabalhar com organizações líderes em todos os setores privado, público e social. Apresenta um escopo de conhecimento amplo a ponto de se disponibilizar a resolução de problemas que segundo eles “ninguém mais *pode*” (McKINSEY, 2012, grifo nosso).

O relatório analisado é produto de uma investigação de larga escala cuja amostra foi composta por vinte sistemas de diferentes partes do mundo. Todos eles se caracterizado pelo seu desempenho positivo, obviamente não possuíam o mesmo nível de rendimento. A questão de pesquisa era descobrir “como cada um deles obteve ganhos significativos, sustentados e generalizados em termos de resultados dos alunos, medidos por exames internacionais e nacionais” (McKINSEY, 2007, p. 2). O estudo utilizou entrevistas e colheu dados que constituíram uma base de dados que eles apresentam como sendo: [...] a mais abrangente base de dados de reforma de sistemas escolares jamais reunida no mundo –, [...] identifica os elementos de reforma passíveis de reprodução em sistemas educacionais de outras partes do mundo, em sua transição de desempenho fraco para satisfatório, e daí para bom e finalmente excelente (MCKINSEY, 2007, p. 3).

A parte mais relevante deste trabalho pode ser resumida nos oito achados que são descritas como verdades absolutas e replicáveis a todo e qualquer sistema educacional do mundo: 1) **tempo** de obter ganhos com as reformas (gestões longas ou diversos mandatos garantem que reformas sejam implementadas com sucesso); 2) ênfase no **processo** (vale a pena promover mudanças nas estruturas, estabelecendo novas instituições ou tipos de escola, modificando os anos e níveis de escolaridade, descentralizando as responsabilidades, mudando o financiamento); 3) **aprendizado** das experiências (reconhece os sistemas em transição, do desempenho satisfatório para o bom como os que têm como foco o estabelecimento dos alicerces de coleta de dados, organização, financiamento, e gestão pedagógica. Enquanto os de bom desem-

penho a caminho do ótimo buscam estruturar a profissão de professor, definir os requisitos profissionais, práticas e planos de carreira com a mesma clareza encontrada nas carreiras de medicina e direito); 4) o **contexto** não é determinante (todos os sistemas que apresentam melhorias implementaram conjuntos semelhantes de intervenções para avançar de um determinado nível para o nível seguinte, independe da cultura, geografia, política ou história, desconhecendo todos os estudos de contexto local); 5) existem **intervenções comuns** a fazer (recomendam medidas que ocorreram igualmente em todos os estágios de desempenho dos sistemas, capacitação dos professores e de gestão dos diretores, avaliação dos alunos, aperfeiçoamento dos sistemas de dados, introdução de melhorias nos documentos de política e leis sobre educação, revisão de normas e currículos e garantia de uma estrutura adequada de recompensa e remuneração para professores e diretores); 6) **equilíbrio** entre autonomia e uniformidade da prática de ensino (os sistemas de desempenho “fraco” e/ou “satisfatório” avançam por meio de um centro que intensifica e determina a prática de ensino das escolas e professores, porém essa abordagem não funciona para sistemas se encontram no patamar de desempenho “bom, ótimo ou excelente”, nesses sistemas o avanço decorre do aumento das responsabilidades e flexibilidades proporcionadas pelos gestores centrais para que escolas e professores modelem a prática de ensino. Para um terço dos sistemas que avançam de “bom para ótimo”, e para dois terços dos que estão de “ótimo para excelente” houve um movimento de descentralização nas funções pedagógicas); 7) as **reformas** são provocadas por eventos específicos (que podem ser planejados por exemplo mudanças na opinião pública); 8) a **continuidade da liderança** é essencial (este aspecto garante a continuidade em longo prazo dos objetivos de reforma).

O documento é apresentado com uma pretensa “neutralidade” e busca avaliar no plano macro e microeconômico a realidade escolar, mas é muito evidente que a empresa tenta justificar a sua influência no que eles definem como bom, ótimo ou excelente. O trabalho inicia como descritivo, mas logo se torna propositivo de políticas educacionais o que em última instância define e reconfigura o papel do Estado/Nação. O ponto questionável está no fato de rejeitar a importância do contexto local, assim como a certeza de que as políticas são replicáveis.

Considerações finais

Tratamos nesta pesquisa das relações entre o público e o privado na educação, em um contexto em que o Estado redefine seu papel para com as políticas sociais. Entendemos que a política educacional é parte da materialização do Estado que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período particular⁷ do capitalismo. Portanto, o Estado não é entendido como uma abstração, é construído por sujeitos individuais e coletivos⁸, em um processo histórico de correlação de forças. Este movimento é global, mas tem particularidades de acordo com o processo histórico, cultural e de correlação de forças pelo direito à educação.

Verificamos que com a parceria público/privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação.

Com as mudanças no conceito de igualdade, tanto por ideólogos da terceira via quanto do neoliberalismo, ficam reforçadas também as políticas individualizadas, focadas em desenvolver habilidades e capacidades, com o retorno à teoria do capital humano, à meritocracia, onde o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não de sujeitos com direitos materializados em políticas sociais.

Questionamos porque as redes públicas têm buscado as parcerias com as instituições privadas, se é uma forma de atingir a tão almejada “qualidade da educação”, mais uma vez tendo como parâmetro a lógica mercantil. O gerencialismo se apresenta como a solução dos problemas de qualidade na educação, tendo como parâmetro as novas formas de gerenciamento da produção na reestruturação produtiva, acaba retomando velhos princípios tecnicistas com uma outra roupagem. Tentando retirar os aspectos políticos da prática educacional, como se apresentando técnicas de gestão todos os problemas serão resolvidos. E questionamos, também, quem define a compra de qualidade via parcerias. Demandar um produto de uma instituição privada acaba ocorrendo em detrimento de construir coletivamente através de espaços de participação e em processo.

Referências

- BARÃO, G. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma política educacional do capital. **Boletim Germinal** - Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação, n. 9, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#3plano>>. Acesso em: 7 jan. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de Tecnologias Educacionais 2011/12**/organização COGETEC. Brasília: 2012.
- CAETANO, Maria Raquel. **Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010)**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- COMERLATTO, A. **Gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- DONADONE, Júlio César. O mercado internacional de consultorias nas últimas décadas: crescimento, diversificação e formas de disputas. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa em Administração**, v. 5, n. 2, p. 1-15, abril/junho, 2003.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MCKINSEY & COMPANY. **Como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se com? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?** 2007. Disponível em: <http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Standalone_Nov24_Portuguese.pdf> Acesso em: 12 set. 2012.
- MULLER, Pierre e SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Educat. Pelotas: 2002
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.
- NUNES, Edson de Oliveira. **A gramática política do Brasil** - Clientelismo, corporativismo e insulamento burocrático. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. São Paulo: Saraiva; Instituto Ayrton Senna, 2000.
- PAULA, Ana P.P.; WOOD, Thomas. Dilemas e Ambigüidades da Indústria do Conselho: um estudo múltiplo de casos sobre empresas de consultoria no Brasil. Curitiba: **RAC-Eletrônica**, v. 2, n. 2, p. 171-188, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac-e>>. Acesso em: 30 set. 2012.

¹ Particular aqui, na concepção de Lukács (1978), quando destaca que na dialética materialista

² Sujeitos individuais e coletivos na concepção de Thompson (1981)

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília, Liber Livro, 2013.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981

Eixo temático

A Universidade como âmbito de educação

Relação entre movimentos da docência superior, áreas do conhecimento e atuação docente: delineamento conceitual e metodológico

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar
Universidade Federal de Santa Maria

Palavras preliminares

Este trabalho é o recorte de uma investigação sobre os movimentos da Docência Superior (MDS) realizada com professores da Universidade Federal de Santa Maria, do interior do Rio Grande do Sul- Brasil. Sua temática envolve a relação existente entre as áreas do conhecimento os MDS e a atuação dos professores envolvidos. Assim o problema que norteia a investigação é: *Que especificidades apresentam os movimentos da docência superior (MDS) nas diferentes áreas do conhecimento e como estes influenciam a atuação docente?* (ISAIA, 2013-2015)

A investigação está sendo realizada pelo Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação - GT-FORMA, credenciado pelo CNPq desde 2002, agregando pesquisas de mestrado, de doutorado e de iniciação científica no âmbito Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Com este estudo aprofundaremos as discussões já realizadas na investigação anterior (ISAIA, 2013) em que desenvolvemos um constructo sobre os MDS entendendo-os como um processo que compreende os diferentes momentos da carreira docente, envolvendo trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, consequentemente, como vão se [trans] formando, no decorrer do tempo. Os movimentos, assim configurados, carregam as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos, envolvendo: as trajetórias pessoais e profissionais dos professores; o modo como, a partir das marcas dessas trajetórias, enfrentam e concebem a docência; a contextualização epistemológica das áreas específicas de conhecimento e do saber acadêmico, a que estes sujeitos estão ligados; e de que maneira podem articular os diversos saberes e

fazeres próprios a construção da mesma, evidenciando ou não a possibilidade de uma produção pedagógica.

Outro constructo importante, resultante do estudo anterior, é a *dialética* entre conhecimento científico e saber acadêmico, a partir dos aportes de Gamboa (2009). Assim o primeiro é entendido como o contínuo pergunta/resposta e o segundo como produtos que não exigem sua relação imediata com o processo da relação pergunta/resposta, inerente ao conhecimento científico. Assim, quando falamos em áreas específicas de conhecimento estamos considerando também os saberes acadêmicos delas decorrentes, que são trabalhados no processo da docência.

Outro construto já elaborado e que serve de base para esta investigação é o de docência. (ISAIA, 2003, 2006). Entendemos a docência como uma atividade complexa desenvolvida pelos professores, orientada para a formação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não ser esgotada na dimensão técnica, mas remetê-la ao que de mais pessoal existe em cada professor. Assim, a docência superior apoia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado que dão a eles.

Com estes aportes, começamos as investigações sobre os MDS com pesquisas que iniciaram nos anos 2003-2006; 2007-2010², continuaram em 2010-2013; 2013-2015³, indicando uma possibilidade de melhor compreendermos os MDS no contexto das áreas de conhecimento buscando as repercussões possíveis na atuação docente.

¹ Professora integrante do Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Franciscano, instituição onde também é desenvolvido este estudo.

² Projetos de pesquisa Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes.

³ Projeto Movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas do conhecimento. Projeto Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas de conhecimento e sua influência na atuação docente.

Delineamento teórico

Na tentativa de responder ao questionamento sobre a especificidade dos MDS, levamos em conta três questões básicas. A *primeira* ancora-se na necessidade de um estudo sistemático que leve em conta a especificidade dos movimentos da docência superior. Os estudos já realizados, pelo grupo GTFORMA indicam outra forma de constituição destes movimentos, diferenciada da noção de ciclos de vida profissional apreendida por Huberman (1989, 1998), que não está voltada, estrito senso, para o estabelecimento de movimentos construtivos relativos à docência superior. Mesmo pesquisadores brasileiros apenas aplicam o modelo hubermasiano a seus estudos com docentes universitários (LUDKE, 1996; MIZUKAMI, 1995, 1996. VEIGA, 2007).

Em contraposição, Isaia (2003-2006, 2007-2010), a partir das pesquisas de seu grupo de pesquisa GTFORMA apresenta quatro movimentos que envolvem: *preparação à carreira docente; entrada efetiva no magistério superior; marcas da pós-graduação e autonomia docente*. Sobre estes movimentos é que buscaremos identificar suas especificidades, segundo as áreas de conhecimento dos sujeitos participantes. A *segunda* centra-se na constatação de que os professores, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que são responsáveis pela formação de um leque diversificado de profissionais, voltados tanto para as profissões liberais quanto para a docência, sua formação docente não tem sido valorizada nas IES. Basta ver que a titulação e a produção científica são os critérios distintivos para a progressão na carreira docente, não garantindo, contudo, um ensino de qualidade (ISAIA, 2003a, 2006a). A *terceira* baseia-se no fato de que os professores são oriundos de diversificadas áreas do conhecimento e, possivelmente, articulam os saberes acadêmicos delas decorrentes pelo viés da especificidade epistemológica, sendo importante a investigação de como estas condições repercutem na atuação docente. Assim procuramos investigar quais os indicadores que balizam os diferentes movimentos em função das especificidades decorrentes das diferentes áreas do conhecimento e qual sua influência na atuação docente.

A partir de nossas pesquisas, entendemos que o processo formativo abarca, conceitualmente, um processo amplo que engloba tanto a dimensão pessoal quanto profissional dos professores, entendidos como seres unitários constituídos pelo percurso pessoal (ciclo vital) e também pelo profissional (os diversos caminhos construídos ao longo da profissão). Vale entender que os professores se

formam a partir das relações que estabelecem com os outros que lhes são significativos, no decorrer da história sociocultural, geracional e pessoal. Portanto, é impossível não levarmos em conta, de modo integrado, as alterações ao longo do ciclo vital e as maneiras como os docentes concebem e exercem a docência no transcurso da trajetória docente. (ISAIA, 2001, 2003a, 2006). O processo contínuo de formar-se e reconhecer-se como professor envolve três dimensões do fazer docente que asseguram sua especificidade: a pessoal, a pedagógica e a profissional.

Tendo em vista os achados de pesquisa sobre os movimentos da docência superior procuramos evidenciar quais os possíveis movimentos que os professores participantes perceberam em suas trajetórias docentes, buscando explicitá-los. (ISAIA e BOLZAN, 2007).

O primeiro, a *preparação à carreira docente*, corresponde a diversificadas experiências e vivências anteriores a entrada efetiva no magistério superior, envolvendo experiências no ensino médio, monitorias, estágios de residência médica, curso de pós-graduação “*lato sensu*” e “*stricto sensu*”, atuação como professor substituto e influências familiares, denotando que a trajetória profissional docente vai se constituindo a partir de experiências prévias que podem direcionar futuramente o sujeito para a carreira docente. Salientamos que este período constituiu-se em uma formação inicial para a futura carreira, pois é a partir dele que os docentes entraram em contato, pela primeira vez, com a dinâmica educativa superior. O segundo, *entrada efetiva no magistério superior* ocorre normalmente de forma circunstancial para grande parte dos professores, não representando uma escolha efetivamente buscada para o início da vida profissional, mas, principalmente, pela oportunidade de trabalho que representa. Para outros, contudo, o magistério é uma a escolha pessoal, o que indica um forte componente de envolvimento afetivo com a docência desde um período prévio. Algumas das percepções marcantes deste período envolvem: solidão pedagógica; insegurança frente aos alunos e à disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio da disciplina; concentração no conhecimento específico e na necessidade de vencer o conteúdo por si só; inadequação por falta de um domínio pedagógico para este nível de ensino. O terceiro, *marca da pós-graduação na docência superior*, experiência esta que pode ser anterior ou após a entrada na carreira docente, mas de qualquer modo marca uma nova perspectiva docente, voltada para a pesquisa, à orientação

de alunos, seja de IC, mestrado ou doutorado e para a produção acadêmico-científica. A Pós-graduação *stricto sensu*, representa, sem dúvida, um novo movimento transformativo na construção da carreira docente, principalmente pela titulação e pela produção científico-acadêmica. O quarto, *autonomia docente* evidencia que o conteúdo [saber acadêmico] e a gestão da turma não parecem ser o mais importante. Os professores voltam-se principalmente para fora de si mesmos em direção ao aluno e suas necessidades. O amadurecimento profissional e a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira parece ser o elemento distintivo. Esta consciência depende de que os docentes tenham um conhecimento consistente de sua área de conhecimento; do modo como seus alunos aprendem e de como podem ser auxiliados neste processo, o que, sem dúvida, mobiliza movimentos de reorganização do trabalho pedagógico da aula universitária. O mais importante está em que esses sujeitos procuram exercer a docência a partir de uma ótica de reflexão sistemática consigo mesmo e como os outros.

Para a compreensão dos MDS é importante levar em consideração sua especificidade no contexto do conhecimento específico e do saber acadêmico. Ambos representam a base epistemológica na qual transita o ofício de ser professor. O caminho lógico do conhecimento específico entendido em sua vertente científica envolve simultaneamente o processo de indagação, de questionamento e a consequente elaboração de respostas. Já o acervo de respostas desvinculado das questões que lhe deram origem pode configurar o saber acadêmico. Este envolve a sistematização e estratificação do conhecimento científico dando origem às matérias específicas dos diversos cursos desenvolvidos na universidade. Assim, tanto os saberes acadêmicos como o conhecimento científico podem ter origem nos mesmos problemas e partir das mesmas perguntas, entretanto, os saberes se apresentam como respostas prontas, muitas delas sistematizadas, e organizadas em sistemas de informação ou em conteúdos programáticos dos currículos acadêmicos. (GAMBOA, 2009). Entendemos, contudo, que os saberes acadêmicos precisam ser problematizados na aula universitária. A indagação encontra-se na base da aprendizagem docente e discente, indicando a incompletude do professor e do aluno.

Delineamento metodológico

A investigação aqui proposta envolve quadros de análise das entrevistas de 60 professores oriundos das áreas específicas de conhecimento, con-

forme classificação do CNPq: ciências exatas e da terra; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências agrárias; ciências sociais e aplicadas; ciências humanas; linguística, letras, envolvendo cursos de licenciatura e bacharelado da instituição pública participante que estão organizados em Unidades Universitárias: Centro de Artes e Letras – CAL; Centro de Ciências Naturais e Exatas – CCNE; Centro de Ciências Rurais – CCR; Centro de Ciências da Saúde – CCS; Centro de Ciências Sociais e humanas – CCSH; Centro de Educação – CE. Na pesquisa anterior (ISAIA e ROCHA, 2013) levamos em consideração o tempo de experiência docente na instituição, envolvendo uma dimensão transversal e não longitudinal da investigação dos professores participantes. Procedemos à seleção dos mesmos, tendo em vista a trajetória de cada um na instituição. Esta foi dividida em três etapas: inicial (0-5 anos); intermediária: (6-15 anos); final (16 anos em diante). Seleccionamos os professores em função do número em cada Unidade Universitária e em função das áreas de conhecimento do CNPq, visando um grupo harmônico em termos de representatividade em cada área e tempo de experiência. Dessa forma chegamos a uma amostra total de 60 docentes: $(60/1094) \times 100 = 5,5\%$.

Tendo por problemática as especificidades dos MDS face às áreas de conhecimento, das quais os professores são originários e do modo como atuam, optamos por uma investigação pautada em uma abordagem de cunho narrativo. (CONNELLY e CLANDININ, 1995; McEWAN, 1998; BOLLIVAR e DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001; GOODSON, 2004). Pois acreditamos que estes movimentos podem ser reconstruídos via narrativa docente.

Nesse sentido, o estudo partiu das narrativas, via entrevista, dos 60 sujeitos participantes, o que nos permitiu apreender como os professores compreendem a docência, tendo em vista suas áreas de conhecimento e sua atuação docente.

Para esse empreendimento entendemos ser necessária a constituição de um *Grupo de Análise Narrativa*, formado pela equipe da investigação, cuja mecânica de funcionamento ancora-se na análise coletiva de quadros de análise já realizados na investigação anterior (ISAIA e ROCHA, 2013), para a emergência de categorias que responderão sobre a influência do conhecimento específico na pedagogia universitária, constituindo o que denominamos de *Análise Narrativa Grupal*. Este Grupo será empregado como uma técnica de pesquisa qualitativa que por meio das interações

grupais, permite a discussão das questões pertinentes às análises em foco.

Para a organização das discussões elaboraremos um roteiro descritivo das falas do grupo, consistindo na apresentação das ideias expressadas, bem como das opiniões convergentes e divergentes do grupo. Para tanto estas falas serão gravadas e depois transcritas para que seja possível agrupar os excertos de acordo com eixos categoriais, sendo extraído tudo o que for relevante ao tema em discussão. Dessa forma, o grupo será utilizado para gerar novas análises das narrativas dos 60 sujeitos participantes.

O GTFORMA vem se debruçando no estudo da constituição do Grupo de Análise Narrativa, apoiando-se nos aportes conceituais sobre as abordagens grupais, levando em conta a Teoria de Campo de Kurt Lewin (1948, 1965) e Grupo Operativo de Pichon-Rivière (1994).

A base do grupal encontra-se em Kurt Lewin, para o qual, a formação de grupo é fundamentada na ideia de consenso nas relações interpessoais, concordando que os objetivos, a totalidade de grupo, o consenso e a concordância não são questões individuais. Para ele o grupo não se analisa a partir da visão de uma pessoa, e sim do grupo como um todo. Este, para Lewin, é campo de força, que resulta na interação dos sujeitos. Esta inter-relação é de ordem psicossocial, confirmando assim que não se trata de uma questão individual, e sim de relações entre as pessoas. Não é uma somatória de indivíduos, mas sim um conjunto de constantes mudanças.

Em linha convergente com a de Kurt Lewin, Pichon-Rivière (1994) também estudou a dinâmica de grupos, entendendo que estes são constituídos por pessoas reunidas por um objetivo comum, tendo por tarefa aprender a pensar em termos de resolução das dificuldades criadas. A este grupo Pichon-Rivière denomina de operativo, pois grupos desta natureza fazem trocas intersubjetivas e interpessoais à medida que vão se envolvendo com determinada tarefa.

Caberá ao Grupo de Análise Narrativa, partindo de quadros de análise, relativos à pesquisa anterior (ISAIA, 2010-2012; ISAIA e ROCHA, 2013), construir categorias de análise que responderão sobre a influência do conhecimento específico na pedagogia universitária.

Este grupo terá como parâmetros de discussão os objetivos gerais e específicos do projeto e o corpus representado pelas narrativas docentes.

Os procedimentos se darão a partir das seguintes etapas:

a) Levantamento e estudo dos quadros preliminares de análise já realizados. Estes constam de três eixos norteadores com seus respectivos indicadores: *conhecimento específico CEA (científico)* – definição pessoal, conhecimentos básicos envolvidos, inter-relações conceituais e inter-relações com áreas afins; *articulação do conhecimento específico e do saber acadêmico SAA* – diferenciação entre CEA e SAA, articulação entre CEA e SAA; *saber acadêmico em ação* – clareza quanto aos SAA que são importantes para o processo formativo do estudante, aplicabilidade desses articulados ao mundo do trabalho, forma de organização desses para os estudantes, estratégias para sua compreensão, dificuldades encontradas na docência. Cada um dos indicadores vem acompanhado dos excertos das entrevistas que mais se ajustavam a eles. Em um *primeiro momento* o grupo foi dividido em *subgrupos* que revisaram as análises já realizadas, fazendo modificações e acréscimos quando necessário. Após, as considerações de cada subgrupo foi apresentada e discutida no grande grupo com vistas aos ajustes necessários. Em um *segundo momento* cada subgrupo fez uma nova análise tendo por parâmetros cada uma das áreas de conhecimento apresentadas pelo CNPq a as unidades universitárias a elas relacionadas, fazendo agora inferências interpretativas iniciais dos quadros dos professores analisados. Em um *terceiro momento* nova análise foi feita, buscando delinear categorias iniciais, voltando novamente para uma apreciação e ajuste no grande grupo. Em um *quarto momento* os subgrupos analisarão (o procedimento está em andamento) os quadros referenciais, tendo por parâmetro a trajetória de cada professor participante na instituição. Esta etapa foi dividida em três fases: inicial (0-5 anos); intermediária: (6-15 anos); final (16 anos em diante). A análise será de cunho vertical e serão inferidas novas categorias preliminares, a fim de detectar as especificidades de cada etapa da carreira docente. Após o grupo discutirá os resultados alcançados e em conjunto elegerá categorias preliminares comuns às três etapas. Em um *quarto momento* será feito um pareamento das categorias preliminares e a construção das categorias que permitem a construção de um metatexto.

b) Gravação e transcrição das discussões do grupo permeará os quatro momentos, para fazer um análise de como o grupo conduz suas reflexões, discussões e correção de rota. Aqui daremos voz à atividade discursiva do grupo.

d) Análise do relatório descritivo das falas dos participantes para inferir a dinâmica de constituição do Grupo de Análise Narrativa.

Por meio desses procedimentos a investigação vai se construindo, permitindo que possamos responder a questão investigativa proposta.

Reflexão do caminho percorrido

Devido à complexidade das análises em andamento, podemos apenas esboçar inferências possíveis das áreas específicas nos MDS e na atuação dos professores participantes.

A principal consideração que podemos fazer diz respeito ao forte impacto dessa investigação sobre trabalhos anteriores, os quais não se detinham na questão da especificidade das áreas de conhecimento envolvidas na docência universitária, isto é, de que o conhecimento específico da área é a base sobre a qual é construída a pedagogia universitária. Esta base é instaurada já no início da carreira docente como um ponto de partida, uma referência, que vai adquirindo as nuances cognitivas e culturais da área em foco. Parece existir uma convergência entre o conhecimento específico e o saber acadêmico no exercício da docência e nas relações com o mundo do trabalho para o qual se direciona a formação acadêmica. É impossível considerar-se a docência superior sem o forte acento da área específica. O saber acadêmico dele decorrente ainda é frágil em relação ao componente pedagógico.

Outra consideração diz respeito ao fato do conhecimento específico da área ser posto em movimento na docência, como ciência em ação e entra em tensão, nem sempre percebida pelo docente, com o saber acadêmico que necessita de uma orientação pedagógica, onde outras ciências, em especial as pedagógicas, também entram em ação. Os saberes acadêmicos serão construídos no enfrentamento destas tensões e na constante busca de convergência entre os interesses da área específica e da área pedagógica, aliados também ao mundo do trabalho.

Os achados dessa investigação poderão contribuir com uma melhor compreensão sobre o campo da docência superior, possibilitando futuros estudos sobre a possibilidade ou não de ped-

agogias universitárias, na medida em que forem levadas em conta as especificidades de cada área de conhecimento e atuação.

Referências

- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfica-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- CONNELLY y CLANDININ. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995
- GAMBOA, S. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n.1, p. 9-19, jan.-jun. 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>1995. Acesso em: 10 jun. 2010.
- GOODSON, I. Profesorado e historias de vida: um campo de investigación emergente. In: GOODSON, I (ed). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: OCTAEDRO, 2004, p.45-62.
- HUBERMAN, M. **La vie des enseignants**. Évolution et bilan d'une profession. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.
- _____. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN y EGAN (comps.) **La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998, p. 183-235.
- ISAIA, S. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.241-251.
- _____. Professor de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003b, p. 263-277.
- _____. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, v. 5, p. 63 – 84, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate)
- _____. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes. **Projeto de Pesquisa – PQ – CNPQ**. 2003-2006, 2007-2010.
- _____. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes. **Relatório de Pesquisa – CNPQ**. 2010.
- _____. Movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas do conhecimento. **Projeto de Pesquisa – PQ – CNPQ**. 2010-2013.
- _____. Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas de conhecimento e sua influência na atuação docente. **Projeto de Pesquisa – PQ – CNPQ**. 2013- 2015

ISAIA, S. e BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 161-177.

ISAIA, S.; ROCHA, M. Movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas do conhecimento. **Relatório de Pesquisa - PQ – CNPq**. 2013.

ISAIA, S. Movimentos da docência superior especificidades nas diferentes áreas do conhecimento e sua influência na atuação docente. **Projeto de pesquisa - PQ- CNPq**. 2013-2015.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: CULTRIX LTDA, 1948.

_____. **Teoria de campo em Ciência Social**. São Paulo, ed. da Universidade de São Paulo, 1965.

LUDKE, M. Os professores e a sua socialização profissional. In: REALI, A. M. et al. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docência. In: McEWAN y EGAN (comps.) **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

MIZUKAMI, M. G. **Aprendendo a profissão docente no ensino superior: um estudo de caso**. São Carlos: PPGE – UFSCar, 1995.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In REALI, A. M., MIZUKAMI, M. G. (orgs.) **Formação de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.

PICHON-RIVIÈRE E. **O processo grupal**. Trad. de Marco Aurélio Fernandes Veloso. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1994.

VEIGA, I. P. (coord). **Docentes universitários aposentados: Ativos ou inativos?** Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2007.

“Dialogus”: Formação Permanente, Humanização e Cidadania

HENZ, Celso Ilgo¹
Universidade Federal de Santa Maria

Primeiras palavras...

Vivemos uma realidade sócio-econômico-cultural que nos desafia duplamente: por um lado educar as futuras gerações para se inserirem e conseguirem sobreviver no mercado de trabalho e nas estruturas sociais vigentes, assentadas prioritariamente no conhecimento e na informação, para o que se faz necessário educar desenvolvendo um certo número de “habilidades e competências”; d’outra parte, torna-se extremamente importante e emancipador desenvolver uma capacidade de reflexão crítica que se constitua como engajamento consciente na transformação do *status quo* vigente, para que todos tenham acesso às condições mínimas para viverem como seres humanos e cidadãos.

Diante disso, a escola pode ser um dos poucos lugares onde crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham a oportunidade de encontrar um ambiente e pessoas que ainda não estejam totalmente “coisificados” pela engrenagem da sociedade capitalista neoliberal globalizada, uma vez que as políticas educacionais determinam a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, ainda que isso seja muito genérico. As políticas educacionais vigentes são carregadas de intencionalidades, valores, ideias e princípios que, via de regra, visam organizar um “mundo escolar” onde educadores e educandos aprendam um determinado tipo de ser gente, aprendam a ser cidadãos dentro de um conjunto de estruturas e instituições sócio-político-econômico já instituídos.

O “Grupo Dialogus” e seus projetos visam ser um espaço-tempo de estudos e pesquisas, através do diálogo-problematizador, junto com os professores da Educação Básica e acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria, oportunizando uma reflexão e pesquisa sobre a realidade social e escolar e sobre possíveis mudanças nas *práxis* educativas e contribuir com uma vida mais digna pessoal e socialmente. Busca encorajar os profissionais a refletirem sobre si mesmos, sobre suas práticas, para que possam também despertar

nos estudantes esse sentimento de humanização e cidadania. Tomando como enfoque a perspectiva hermenêutica, dá-se preferência ao processo investigativo enquanto pesquisa-ação, pelos seus aspectos eminentemente construtivos e dialéticos com vistas à transformação.

O projeto de pesquisa “Humanização e Cidadania na Escola” se desenvolve dentro do Grupo de Estudos e Pesquisa “Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire”, registrado junto à base do CNPq em 2011. Desde maio de 2007 as atividades com este recorte de pesquisa-ação se desenvolvem em escolas municipais e estaduais da cidade de Santa Maria/RS e regiões próximas, cujos desdobramentos e aprofundamentos levaram à criação e registro do “Grupo Dialogus”. A razão para tal foi a necessidade de ampliar e aprofundar questões do projeto de pesquisa “Humanização e Cidadania na Escola”. Assim, a presente pesquisa, juntamente com os estudos que ocorrem quinzenalmente na UFSM, constitui-se como um processo de educação e (re)construção de conhecimentos a partir da indagação autorreflexiva que prevê o envolvimento de todos os sujeitos (acadêmicos dos cursos de licenciatura e professores da Educação Básica e Superior) em ações prospectivas, tendo como objetivo geral investigar e oportunizar a criação de processos de humanização e vivência de cidadania com os professores e acadêmicos da Educação Básica e Ensino Superior, visando identificar os seus limites, desafios e possibilidades.

Nesta perspectiva, Freire (1999) salienta que a partir da reflexão sobre si mesmo o sujeito é capaz de intervir na sociedade: “autorreflexão que levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectador, mas como figurante e autor”. Daí que durante os encontros, refletimos e dialogamos com os educadores sobre si mesmos, suas práticas e sobre o contexto político-econômico-social no qual estão inseridos. Além

¹ Professor Associado 2 da UFSM. Doutor em Educação (UFRGS, 2003). Professor da LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do PPGE/UFSM. Coordenador do Grupo de Estudos “DIALOGUS: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”. Email: celsoufsm@gmail.com

disso, buscamos construir caminhos que possibilitem mudanças positivas à educação e à vida desses profissionais, contribuindo, desta forma, para o processo de humanização e cidadania na escola.

Metodologia e caminhos percorridos

A metodologia utilizada no projeto “Humanização e Cidadania na Escola” e nos encontros do “Grupo Dialogus” fundamenta-se em uma abordagem qualitativa que compreende a complexidade dos fenômenos da vida humana. Para isso, dialoga-reflete para desvendar muitos significados da vida social que condicionam o ser/fazer das pessoas; ou seja,

...ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esses conjuntos de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2012, p.21)

Como pesquisa qualitativa, parte-se de problemas reais. Ademais, nos espaços-tempos do grupo de estudos e das atividades de pesquisa, todos os sujeitos são participantes e caracterizam-se como coautotores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir nos problemas levantados, refletindo e analisando sobre como acontecem as diferentes relações e interações na práxis educativa escolar e na sociedade. Esse processo se dá através da pesquisa-ação, por tratar-se de uma metodologia eminentemente dialética e construtiva com vistas à transformação (CHIZZOTTI, 2006).

Toda esta processualidade dialógica e dialética inscreve-se no âmbito hermenêutico, pois estabelece uma ação comunicativa, problematizadora, reflexiva e histórica, gerando a fusão dos diferentes mundos e horizontes de compreensão, através das experiências e leituras de cada sujeito participante do Grupo. Nesse sentido, compreender

...significa apreender o sentido. Mas este sentido sempre encontra-se num determinado contexto; é aquilo que é “significativo” num respectivo mundo, a partir do qual a linguagem humana pode descortinar muitas significações e/ou intencionalidades dentro

de uma totalidade impregnada pela história, tradição, vida cotidiana, diferentes maneiras de ver e viver a existência humana e o mundo em que ela se constitui. (HENZ, 2003, p. 24).

Para a realização e dinâmica dos encontros, assumimos os “Círculos Dialógicos”, inspirados nos “Círculos de Cultura” criados por Freire: “Os Círculos de Cultura”... reúnem um coordenador com algumas dezenas de homens do povo, num trabalho comum de conquista da linguagem. [...] a condição essencial da tarefa é o diálogo: ‘coordenar, jamais impor sua influência’ (FREIRE, 1979, p.27). Nessa perspectiva, segue o testemunho de uma professora:

Precisamos nos perceber enquanto gente que somos e estamos conseguindo essa percepção a partir de nossos diálogos aqui. Vocês nos provocaram, nos desacomodaram de nossas práticas; possibilitaram a nós um espaço de ouvir, falar, refletir, discutir, respeitar, compartilhar e principalmente rever nossas práticas (*fala de uma das professoras participantes, novembro/2013*).

Os encontros quinzenais, na universidade ou nas escolas de Educação Básica, constituem-se no entrelaçamento de muitas dimensões e aspectos do humano, do pedagógico e do social, enquanto “leitura da palavra e (re)leitura do mundo” e das práticas pedagógicas, resultando na “conscientização” de si no/com o mundo, pela aprendizagem do “dizer a sua palavra” (FIORI, in FREIRE, 2011).

Diálogos (re)construídos na Formação Permanente...

Durante os encontros com os professores e acadêmicos são promovidos diálogos-problematizadores, proporcionando a descoberta do inacabamento, e, por conseguinte, a consciência de ser humano em permanente processo de (auto)(trans) formação. Assim, procura-se, ao longo dos encontros, desafiar a reflexão e transformação sobre o cotidiano da sala de aula e da escola, bem como o resgate da *genteidade*² de educadores, educandos e acadêmicos.

Segundo Francisco Imbernón (2009), os processos de formação de professores, as instituições educativas e os profissionais da educação precisam redefinir e reestruturar objetivos e ações, buscando assumir novas competências e con-

² No livro “Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada” (2007), o professor Celso Ilgo Henz destaca a palavra *genteidade*, com base nos pressupostos freireanos. O conceito está relacionado ao inacabamento do ser humano e sua constituição como sujeito que aprende permanentemente.

hecimentos pedagógicos, científicos e culturais, condizentes com o período histórico, econômico e político da sociedade. Assim, acreditamos que a formação permanente de professores se dá por meio dos questionamentos e das reflexões dialógicas que abrangem não só a prática, mas também capacidades, saberes, atitudes, sensibilidades, valores e concepções de cada professor ou professora e do grupo como um todo. Então,

O que ficou muito forte para mim é que precisamos ter coragem para enfrentar as oposições, pois sempre que buscamos inovar, criar novas maneiras de aprender-ensinar somos barrados, ou pela gestão da escola, ou pela secretária ou ainda pela sociedade. Precisamos ter coragem para enfrentar tudo isso por nossos alunos como a professora do filme teve (*Fala de uma das Professoras Participantes, maio/2013*).

Dessa forma, os participantes dos círculos dialógicos desafiam-se permanentemente, buscando descobrir, organizar, fundamentar, revisar e (re) construir teorias e práticas, dentro do contexto escolar ou para além do mesmo.

A partir dos pressupostos de Freire (1979, 1999, 2009, 2011) e de Imbernón (2009) acreditamos ser imperativo o desenvolvimento de práticas alternativas fundamentadas em uma autonomia com autoria e participação dialógica e democrática, que possibilitam a reflexão sobre os contextos escolares, da comunidade circundante e da organização da sociedade. Nessa perspectiva, a formação de professores assume um papel importante para uma nova *práxis* pedagógica. Somente um profissional aberto à reflexão sobre suas práticas e os contornos que envolvem os estudantes e os processos educativos será capaz de “estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação” (IMBERNÓN, 2009, p. 41).

Para Freire (2009) essa formação se caracteriza por um movimento de distanciamento, de reflexão crítica sobre as ações do contexto concreto, a partir da curiosidade epistemológica que se articula com o saber prático e posteriormente com a prática, como instrumentos indispensáveis na construção de um conhecimento mais resistente e significativo sobre o mundo vivido e sentido.

[...] o saber teórico destas influências teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que educadores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em

que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios (p. 137).

Diante disso, é imperativo que os educadores e as educadoras compreendam a importância de novas práticas pedagógicas, nas quais os conteúdos estejam imbricados com as relações humanas, que constituem os sujeitos e perpassam todos os momentos e aspectos dos processos de ensino-aprendizagem. Corroboramos com Freire o diálogo entre dois professores: “*Precisamos provocar que nossos jovens deixem de se perceber como sujeitos “assujeitados”, precisamos “desaliená-los”, a vida é muito mais do que esse bairro (...).*” (Narrativa do professor P, no encontro de 08.08.2012). Ao que foi seguido: “*(...) sim, mas para eles saírem desta condição, o que eles tem? Ou melhor, quem eles tem? Tem apenas nós, a escola... poderão apenas usar da educação para enfrentar o mundo aí fora*”. (Narrativa da professora A, no encontro de 08.08.2012).

Nesse sentido, acreditamos que o diálogo entre profissionais, já atuantes nas instituições educativas e acadêmicos em formação nos cursos de licenciatura, provoca e possibilita maiores discussões nos processos de formação (inicial e permanente) de professores. A partir da leitura e compreensão das relações dos sujeitos que compõem esses espaços e dos processos de ensino-aprendizagem os professores tornam-se mais sensíveis e desafiados pelas mudanças que ocorrem na sociedade, e que envolvem tanto os estudantes como a eles próprios.

Diálogos a serviço da auto/trans/formação, humanização e cidadania...

No decorrer dos encontros buscamos dialogar sobre a importância da leitura crítica do mundo e da realidade, que precede a leitura da palavra. Freire (2009) nos provoca para a possibilidade de reinvenção das práticas pedagógica através da leitura e compreensão das ideologias que estão imbricadas em nossas ações. O desafio é ousar com novas práticas pedagógicas, reconhecendo que para “outros sujeitos”, que trazem as marcas das “imagens quebradas”, fazem-se necessárias “novas pedagogias” (ARROYO, 2004 e 2013), com as quais os conteúdos sejam abordados e imbricados com as relações humanas e socioculturais. Nessa dinâmica dialética, o educador também está constantemente aprendendo e ensinando junto com os educandos.

Para corroborar com estas (re)(des)construções epistemológicas, pedagógicas e políticas, trazemos a narrativa de um dos participantes do grupo no dia 02 de maio de 2013: “*a curiosidade, a inquietude, nos faz rever a nossa prática para melhorá-la no amanhã. Sempre numa percepção crítica, reinterpretada e reescrita do que foi lido, ou seja, para transformar nossa prática em uma prática mais consciente e dialógica*”. Não obstante, Freire (2009) alerta que esse movimento não ocorre se não nos voltarmos ao campo existencial; nesse movimento é possível não só maior compreensão do mundo e da palavra, mas a própria transformação, pois, na medida em que a leitura do contexto concreto e do teórico acontecem, os sujeitos poderão modificar suas práticas e o espaço no qual vivem. Nas palavras do autor,

Refiro-me a que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo, está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porem, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-la, quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2009, p. 30).

Esse engajamento com a realidade e com a sua leitura demanda uma compreensão crítica das ações que os sujeitos estabelecem nos seus contextos. Daí também a não neutralidade da ação educativa e da escola, reconhecendo que toda a educação possui em sua natureza uma ideologia política, e todo o ato político possui uma ação educativa. Assim, quanto mais nos aproximamos da compreensão crítica do mundo existencial, mais compreendemos as relações entre nossas práticas e as ideologias autoritárias ou libertadoras; ou estamos trabalhando para legitimar uma sociedade que domina, discrimina, exclui e silencia, ou nossas *práxis* mostram-se comprometidas com a humanização e cidadania daqueles que estão “impedidos de ser” pelas estruturas sócio-político-econômicas vigentes.

Nos encontros dialógicos e auto/trans/formativos com o grupo, colocamo-nos a refletir sobre as práticas cotidianas percebendo que, muitas vezes, assumimos posições opressoras ou oprimidas. Aos poucos temos clareza de que o processo educativo ocorre através de relações dialógicas entre educandos e educadores; e os professores começam a compreender que quando o ensinar ocorre pela transmissão daquele que sabe àquele que não sabe, assume-se consciente ou inconscientemente o mito da neutralidade, uma espécie de ação pedagógica um “que fazer” puro ou espontaneísta. Daí que

Não adianta apenas olharmos para os problemas destes jovens, precisamos parar, tomar distância, pegarmos uma lente de aumento e aí sim, olharmos para a realidade deles. Quem sabe só assim como esse olhar e compartilhando entre nós essas informações que temos desses alunos consigamos compreender algo, (...), quem sabe (...). (Narrativa da professora C, no encontro de 14.08.2012).

Faz-se necessária, pois, a superação da visão simplista ou salvadora do sujeito em processo de aprendizagem; trata-se de assumir uma *práxis* educativa como processo de leitura crítica e criativa, a serviço da emancipação das pessoas. A superação da visão da “educação bancária” (FREIRE, 2011), na qual o professor transfere/deposita o conhecimento no sujeito, permite também a construção de uma sociedade nova, de um homem e de uma mulher novos. Somente no momento em que homens e mulheres coletivamente se engajarem com um novo conceito de educação, poderão ajudar a transformar a sociedade, promovendo a compreensão crítica, a conscientização, o compromisso transformador para contribuir com as mudanças sociais.

Interrompendo, para prosseguir os diálogos...

No decorrer dos encontros formativos com os acadêmicos e os professores das escolas de Educação Básica, compreendemos cada vez mais a necessidade da construção de espaços-tempo dialógicos, que problematizem a realidade dos estudantes, e que promovam mudanças de concepções e ações dos educadores, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Segundo Freire (2011, p.109) “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”; assim, uma educação libertadora/conscientizadora/problematizadora e transformadora é aquela que, através dos diálogos reflexivos entre os sujeitos e o mundo, provoca a

inquietação e o movimento de mudança. Então, “...a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.” (FREIRE, 2011, p. 94). Daí que depois de quase dois anos de encontros com um grupo de professores da modalidade EJA, muitos deles se manifestaram sobre sentirem primeiro, ao planejarem suas aulas, a necessidade de ouvir e dialogar com os estudantes acerca dos seus cotidianos.

A compreensão de educação como um fenômeno humano reitera a importância de teorias e de ações pedagógicas estarem relacionadas às concepções de homem e sociedade, corroborando com objetivos e metodologias das ações educativas que aos poucos vão transformando a intencionalidade pedagógica e política nas *práxis* dos professores.

Nesse sentido, o projeto de pesquisa “Humanização e Cidadania na Escola” e o Grupo de Estudos “Dialogus” vêm contribuindo para essas reflexões nos contextos educativos, pois acreditam na construção de *práxis* mais humanizadoras e cidadãs dentro do espaço-tempo escolar. Ao longo das reflexões, foram assumidas posturas mais críticas e ativas frente aos processos de formação, às concepções de educação e sociedade, às compreensões de quem são os educandos e das ações a serem propostas com eles. Nas falas de um dos integrantes do grupo de professores

é bom ficar aqui esse tempo, pois aqui nos afastamos das práticas para admirar e refazer, com todo o grupo (*Fala de um dos professores, no encontro do dia 24 de novembro de 2013*).

Assim, os diálogos e reflexões construídos nas escolas reafirmam a importância de promover novas interações e debates entre educadores e acadêmicos dos cursos de licenciatura, uma vez que assim se viabilizam (re)(des)construções de novas *práxis* mais humanas e cidadãs, que contemplem a educação no seu sentido amplo: educar para a auto/trans/transformação das pessoas e contribuir com a transformação da sociedade.

Portanto, o “Grupo Dialogus”, com seus estudos e pesquisas-ação, pretende continuar sendo um espaço-tempo de estudos, pesquisa e auto/trans/formação permanente com professores que atuam nas escolas de Educação Básica em Santa Maria e região, o que também se constitui em primoroso espaço auto/trans/formativo para os acadêmicos dos Cursos de Licenciatura. Refletin-

do sobre a *práxis* educativa vigente nas escolas e nas universidades, o desafio está em assumir ações que criem um ambiente e relações de vivência da cidadania em todos os seus aspectos e dimensões, para uma maior *genteidade* de todos, seja na escola, seja na sociedade.

Nesse sentido, buscamos nos comprometer com os processos de libertação/conscientização, que são pensados *com* os sujeitos, com o intuito de desenvolver a luta pela transformação de si e da realidade ao seu entorno. Com os muitos “outros sujeitos” das escolas e das universidades, educandos e educadores, ainda sonhamos e acreditamos que podemos ajudar a fazer a diferença nas relações entre nós e os estudantes, pela maneira de enfocar e (re)significar os conteúdos, de sentir/pensar/agir na escola, na sociedade, no mundo; podemos começar a fazer a diferença na nossa vida pessoal e profissional, sobretudo na medida em que assumirmos o compromisso de fazer a diferença na vida das crianças, adolescentes, jovens e adultos que conosco participam de *práxis* educativas para aprenderem a “ser mais” gente.

Por fim, consideramos extremamente relevante a realização de pesquisas sobre o processo de formação permanente de professores, pois esta oportuniza a todos que atuam na área de educação uma reflexão-ação-reflexão sobre sua *práxis* pedagógica, bem como se assumirem como homem e/ou mulher e como cidadão e/ou cidadã no contexto escolar. Acreditamos, assim, que, assumindo sua identidade e sua cidadania dentro da escola, os educadores poderão se descobrir *gostando de ser gente*, e descobrir-se capazes de *ser mais*; poderão, então, contribuir para que os estudantes também se sintam encorajados a assumirem-se em todas as dimensões do humano e do social.

Referências

- ARROYO, M. **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- _____. **Outros sujeitos**. Outras Pedagogias. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Professora sim, Tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 11ª ed. SP: Olho d'Água, 2000.
- _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HENZ, C. I. **Razão-emoção Crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. Porto Alegre: Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. Na escola também se aprende a ser gente. In HENZ; ROSSATO, R. (orgs). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007. P. 149-168.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: fomar-se para a mudança e incerteza, 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, M. C. de S. Desafio da Pesquisa Social, (p.09-29). In. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade/Suely Ferreira Deskandes, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo (org.). 31 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

Processos formativos na educação superior: um olhar sobre estudantes e formadores

BOLZAN, Doris Pires Vargas¹
Universidade Federal de Santa Maria

Primeiras ideias...

Este trabalho é um recorte da pesquisa sobre os processos formativos *de estudantes e formadores das licenciaturas da educação superior* que tem como foco aprofundar a compreensão relativa às concepções sobre aprendizagem docente destes sujeitos e como estas implicam nos processos formativos da docência. Acreditamos que, via rede de interações e mediações, é possível promover o processo de aprender a ser professor. Tal processo organiza-se a partir de movimentos desencadeados pela trajetória pessoal e profissional dos sujeitos nele envolvidos.

Assim, entendemos a aprendizagem docente (ISAIA e BOLZAN, 2008, 2009, 2011) como um processo que implica o domínio de conhecimentos, de saberes e fazeres de determinado campo, além da sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se, e, por fim se desenvolver profissionalmente. Não há um modo único de se aprender a docência, mas sim, entendê-lo no contexto próprio de sujeito, tendo em vista suas trajetórias de formação e para qual atividade formativa estão envolvidos.

As pesquisas realizadas pelo GPFOPE indicam a necessidade de aprofundamento e explicitação epistemológica dos temas que constituem o ser professor, para uma melhor compreensão dos movimentos da aprendizagem da docência. Assim, nossos estudos, permitem-nos inferir que os ciclos de vida profissional são tecidos pelos fios das concepções de docência que os professores constroem aliados a um processo contínuo de aprendizagem. Acreditamos que estudantes e professores formadores vivenciam variadas experiências formativas, entretanto, não sabemos como estas se dão em suas atividades, nem mesmo como essas atividades implicam nesse ideário de formação. Compreender

como estes sujeitos consolidam seus conhecimentos teóricos e quais as relações que estabelecem entre as situações práticas vividas e as construções teóricas apropriadas durante seus processos formativos e que movimentos deles se originam é o que buscamos.

Delineamento teórico deste estudo

A atividade de estudo docente coloca-se como ponto de partida para análise e compreensão da aprendizagem docente. Logo, precisamos colocar o estudante/professor em formação inicial e o professor formador como sujeitos desse processo, uma vez que, ao aprenderem a elaborar e/ou ao produzirem suas aulas lançam hipóteses, pensam, raciocinam e criam estratégias de ação, buscando entender os modos de compreensão dos estudantes, com os quais trabalham, nos diferentes níveis. Assim, observamos que o dia a dia da docência é um espaço necessário para retomada dos movimentos da aprendizagem de ser professor. De modo geral, os professores, pouco pensam sobre os processos pelos quais passam, o que pode impedir um olhar compreensivo sobre suas concepções e que os leva, na maioria das vezes, a refletir apenas sobre a aprendizagem dos estudantes com os quais trabalham e não sobre a sua própria aprendizagem.

A reflexão sobre quem é este docente que está na sala de aula e quais são seus saberes e fazeres exige que levantemos questões relevantes: quem é, então, este “sujeito professor”? Como se constrói a docência na e para as licenciaturas? É uma profissão que se aprende? Quais saberes e conhecimentos precisam ser apreendidos? As redes de conhecimentos e saberes são capazes de produzir a docência na educação básica e/ou superior? As redes de relações são capazes de consolidar os movimentos da aprendizagem da docência na e para as licenciaturas?

¹ Pesquisadora Produtividade CNPq, coordenadora do projeto *aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior*, registrado no GAP/CE nº 03283, desenvolvido pela equipe de pesquisadores do GPFOPE - Grupo de Pesquisa Formação de professores e práticas educativas: educação básica e superior: Ana Carla H. Powaczuk, Eliane G. dos Santos, Gislaine R. da Silva, Adriana C. Figuera, Giovana F. Hautrive, Karina M. de Souza, Luiza S. Junchen, Maria Talita Fleig, Sybelle R. C. Pereira, Silvana M. de Freitas Milani, Leila A. Baptaglin, Camila Fleck, Tasia Wisch, Andressa Wiebusch, Andiara Dewes, Hellen R. De Prá, Thaís Trindade e Marília Salles.

Acreditamos, pois, que o grande desafio é a tomada de consciência sobre a aprendizagem na e para a docência, uma vez que consideramos que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática em aula e no exercício cotidiano nos espaços pedagógicos. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias, as ilustrações, os exemplos, as explicações e as demonstrações, a maneira de representar e formular a matéria para torná-la compreensível revela, em alguma medida, a compreensão do processo de ensinar e de aprender pelo professor.

Os estudos de Galperin (1987), Davidov (1987,1988) e Leontiev (1984, 1990) dão continuidade aos estudos vygotkianos e trazem esse conceito-chave para que possamos compreender a matriz teórica com a qual estamos trabalhando. De um lado, temos o contexto interativo e social como fonte do desenvolvimento conceitual do indivíduo e, de outro, temos a organização da atividade comum e do aprendizado do sujeito.

De fato, a apreensão dos bens culturais não está reduzida à apropriação dos objetos em estado bruto, apenas quando o indivíduo utiliza-os como ferramenta é que pode lhes dar significação cultural. Nessa perspectiva, a inclusão de outros sujeitos, mais capazes, na atividade, é indispensável para que esse indivíduo possa apropriar-se dos produtos do ambiente cultural, através de um processo de interiorização, chegando assim, a alcançar o domínio de seu próprio pensamento. A atividade compartilhada possibilita que o indivíduo e a sociedade atuem em diversas situações, considerando o funcionamento mental e o contexto sociocultural como momentos inter-relacionados.

En el sentido más amplio significa que todo lo cultural es social. Justamente la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano; por ello, el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta nos lleva directamente al plano social del desarrollo. Podríamos señalar, además, que el signo, que se halla fuera del organismo, al igual que la herramienta, está separado de la personalidad y sirve en su esencia al órgano social o al medio social (VYGOTSKI, 1995, p.151).

Assim, o surgimento da atividade, através dos fins e ações para as quais se orienta foi, histori-

camente, uma consequência da vida dos indivíduos na sociedade. Segundo Vygotski (1994), os dois tipos básicos de atividade são a reprodutora e a criadora ou produtora. A primeira se caracteriza pela repetição de algo já existente, tendo como fundamento orgânico a plasticidade do sistema nervoso, o que possibilita ao indivíduo a adaptação, ao mesmo tempo em que ele é capaz de transformar-se. A sua função é a manutenção das experiências passadas. A segunda se caracteriza pela capacidade de reelaboração das experiências passadas, combinando-as, favorecendo a imaginação e a fantasia que são formas básicas de relação. A sua função é a de tornar o indivíduo um ser projetado para o futuro. A integração destes dois tipos de atividade possibilita aos indivíduos ajustarem-se ao já vivido, criando novas situações que envolvam a criação artística, científica e técnica.

Dessa forma, a atividade pode ser entendida, não apenas como uma resposta, mas como um elemento de transformação do meio com a ajuda de instrumentos. A mediação representa o aspecto indireto da atividade, através do uso de instrumentos, tanto materiais (ferramentas), quanto psicológicos (signos), transformando a natureza da própria atividade (VYGOTSKI, 1994).

Nesta mesma direção, Leontiev (1984, p.68), afirma que “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo”. A atividade manifesta-se a partir de uma necessidade e esta surge a partir de um motivo. Por exemplo, a necessidade cognitiva é disparada por um motivo, resolver um problema matemático ou ler um texto, etc. Para atender a esse motivo, é necessário que o sujeito execute várias ações. Cada ação é direcionada ao seu objetivo. Assim, objetivo e motivo precisam concordar, uma vez que as condições, nas quais se desenvolve a atividade, determinarão através de que estruturas de operações serão realizadas as ações.

Leontiev (1984) explicita uma clara distinção entre os conceitos de atividade, ação e operação. A atividade tem dois eixos fundamentais: o primeiro, da orientação e da execução - a atividade é a unidade de análise do objetivo e as condições de seu alcance; o segundo eixo está constituído pelas ações e pelas operações. Os componentes do primeiro eixo se correspondem com determinados elementos do segundo, por exemplo, os objetivos e as condições da tarefa se correspondem com as ações e as operações. As necessidades, os motivos

e as tarefas da atividade orientam o indivíduo na realidade próxima que lhe é dada em forma de imagem da percepção, de memória, de representações e de pensamento. O sujeito, no plano das imagens, realiza a busca e a prova das ações e operações que devem ser realizadas, para resolver uma ou outra tarefa, para satisfazer uma determinada necessidade, por isso o cumprimento das ações e operações entra no eixo executivo da atividade.

A estrutura da atividade permite uma série de encaixes e relações complexas entre as ações componentes que podem ter relativa independência. O desenvolvimento de uma atividade pode supor a necessidade de um número significativo de ações que respondam a subfinalidades parciais. Agora, a ação, além de possuir um aspecto intencional, ligado aos fins, ao que deve ser conquistado, possui um aspecto operacional, ligado aos meios, a como, por que meios pode ser conquistada (BAQUERO, 1998, p.108).

Em outras palavras, a ação é um processo, subordinado à representação, que tem como resultado um fim consciente, correspondente a uma tarefa e essa, por sua vez, se dá em determinadas condições. A ação possui uma qualidade especial que determina os meios com os quais executa a si mesma e esses meios para execução da ação são chamados de operações. Assim, as ações correspondem aos fins e as operações aos meios/condições e ambas têm diferentes origens, dinâmicas e destinos. Entretanto, as operações e as ações não são elementos separados, há uma implicação entre ambas, pois elas compõem a estrutura da atividade. “A gênese das ações reside nas relações de intercâmbio entre as atividades. Em mudança, toda a operação surge como o resultado da metamorfose de uma ação, incluindo outra ação” (LEONTIEV, 1984, p.86). Portanto, a atividade humana existe em forma de ação ou cadeia de ações, caracterizando-se por transformações que se produzem constantemente. E para que a atividade seja fonte de conhecimento precisa favorecer a reflexão sobre a ação e a análise, possibilitando, assim, a aprendizagem docente.

Nesse sentido, *os movimentos da aprendizagem docente* estão alicerçados na relação entre a formação profissional recebida e no processo formativo em andamento. Considerando-se a individualização de cada profissional, pois ensinar e aprender pressupõe caminhos próprios que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, além de suas necessidades e interesses. Este processo permite, assim, que o professor

possa adaptar-se ao contexto no qual atuará, fomentando, desse modo, sua participação e reflexão, possibilitando questionar seus saberes e fazeres.

Por fim, podemos afirmar que *a atividade docente de estudo* constitui-se a partir dos processos formativos docente, envolvendo princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão. Portanto, é imprescindível que se crie uma rede de relações capaz de proporcionar a aprendizagem para a docência através do compartilhar de conhecimento.

Percursos metodológicos

Esta investigação se construiu a partir de um estudo qualitativo-narrativo, fundamentado nas vozes/ditos/falas dos professores e estudantes. A questão central é *compreender que concepções sobre aprendizagem docente são manifestadas por estudantes e professores formadores e como estas se consolidam nos processos formativos para a docência?*

Ao utilizarmos a abordagem narrativa, estamos buscando compreender a trajetória da formação profissional dos docentes em formação inicial, continuada e em serviço tanto da educação básica como na educação superior, reconhecendo que esta trajetória é marcada pela história profissional e pessoal dos sujeitos.

Neste sentido, Taylor e Bogdan (1986), Clandinin e Connelly (1995), McEwan e Egan, (1998), Freitas (1998a, 1998b) e Bolzan (2002, 2008, 2010, 2011, 2012) colaboraram para a construção dos referenciais de análise deste estudo.

A investigação iniciou-se a partir de entrevistas semiestruturadas com docentes das licenciaturas (Pedagogia e Educação Especial, inicialmente), de uma IES pública e uma IES comunitária. Desse modo, através das vozes/narrativas dos estudantes e dos professores formadores, buscamos compreender os movimentos da aprendizagem da docência experienciados e construídos.

Por se tratar de um tipo de estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção pessoal e profissional, referimo-nos a todo o conjunto das narrativas colhido nas entrevistas e/ou a partir dos materiais apresentados pelos entrevistados, indicando os processos consolidados. Nesta perspectiva, contar sua trajetória, narrar fatos, é uma forma de dar corpo a ideias, crenças, valores, é também uma forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo de produção de sentido e significado sobre suas ações

Segundo Sarmiento (1994), narrar fatos ou situações pressupõe a consideração de três aspectos essenciais tais como: a interpretação dos sentidos, a socialização da significação e a práxis que dão origem à redescoberta do conhecimento como construção, isto é, o acesso ao conhecimento com autoria, a partir de processos interativos e mediacionais. Assim, a função interpretativa dos sentidos de uma narrativa, no que diz respeito à formação, decorre dos conhecimentos e saberes, inseparáveis de sua experiência de vida, de sua experiência acadêmica e dos processos formativos experimentados.

A função socializadora da significação consiste no fato de traduzirmos um espaço dialógico intersubjetivo, a partir dos múltiplos sentidos e significados construídos coletivamente, mesmo que sejam interpretados de forma marcadamente individual. Logo, a função da práxis diz respeito à relação entre as duas primeiras, isto é, assenta-se na intersubjetividade dos sentidos e a transformação do que existe como verdadeiro, possibilitando a reorganização da ação.

De acordo com Sarmiento (1994), a utilização de narrativas na interpretação e compreensão dos fatos, situações e/ou histórias de professores precisa levar em conta os seguintes aspectos: as narrativas não são necessariamente articuladas e unívocas, podem ser parciais e incoerentes, o que torna indispensável realizar um esforço de articulação com os conhecimentos subentendidos de onde elas provêm, permitindo assim preencher as lacunas ou elementos ambíguos que surgirem; torna-se também essencial conhecer o contexto no qual se contam os fatos, situações, etc., para compreender seu sentido e significado; a narrativa tem uma configuração performática, ou seja, à medida que “incide sobre o mundo, interpretando-o, age sobre quem a escuta, possibilitando nesse vaivém entre contar e ouvir, o contador, a audiência e a própria história sofrerem transformações.” (p.125)

A compreensão e a interpretação das narrativas, a partir dessas dimensões exigem uma espécie de estudo da contextura, na qual se dá a atividade discursiva, destacando-se atenção a retórica utilizada pelos narradores.

Os sujeitos desta investigação são professores e estudantes de uma universidade pública do interior do Rio Grande do Sul, que atuam nos cursos de licenciatura, inicialmente Pedagogia e Educação Especial. Na IES comunitária desenvolveremos os estudos com professores e estudantes do Curso de Pedagogia.

Assim, na universidade pública os professores-colaboradores serão aqueles que atuam nos Departamentos de Metodologia do Ensino, Departamento de Fundamentos da Educação, Educação Especial e Administração Escolar, do Curso de Pedagogia da Educação Especial do CE, UFSM.

Trabalhamos inicialmente com *entrevistas semiestruturadas* para coletarmos as informações necessárias, a fim de traçar o perfil dos estudantes das licenciaturas e dos professores formadores que nelas atuam. Acrescentaremos entrevistas abertas com o objetivo de que os estudantes e os professores formadores narrem situações, fatos e histórias sobre suas trajetórias profissionais e pessoais que venham a contribuir para a compreensão do processo de construção de conhecimento sobre a docência e sua implicação nos processos formativos, explicitando os movimentos deles decorrentes.

Apoiando-nos em estudos de Luria (1990), iniciamos as entrevistas semiestruturadas, conversando sobre o tema em discussão, introduzindo, passo a passo, os tópicos guia definidos, para serem discutidos. Na sequência, passamos a reflexão, discussão e análise dos dados da investigação. Com base nos estudos socioculturais e adaptação da abordagem narrativa, realizamos a descrição ecológica do espaço de formação docente nas licenciaturas a partir da discussão das entrevistas, explorando o relato da atividade discursiva dos estudantes e dos professores formadores e suas relações na constituição dos conhecimentos e saberes sobre a aprendizagem docente.

A fim de uma melhor compreensão do tema, realizamos a *análise documental* por meio da seleção de informações nos currículos dos cursos em estudo e do currículo Lattes dos professores. Inicialmente foi feito um mapeamento dos princípios norteadores dos Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos de licenciatura pesquisados e das atividades de formação continuada nos currículos Lattes dos integrantes do corpo docente destes mesmos cursos. A análise destes documentos foi realizada através de um roteiro construído a partir da coleta, que nos proporcionou a visualização dos elementos que buscamos investigar.

A organização e desenvolvimento foi implementada por meio de um conjunto de atividades que estão sendo desenvolvidas de acordo com as seguintes etapas: na *fase um* (1) foram coletados os Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos de licenciatura das duas instituições participantes; em seguida identificou-se os integrantes do corpo docente dos cursos de licenciatura, a partir da co-

leta dos currículos lattes dos últimos cinco anos; também realizamos o mapeamento dos princípios norteadores do currículo dos cursos de licenciatura Pedagogia, diurno e noturno, Educação Especial diurno e noturno e Pedagogia da IES comunitária local; mapeamento do conjunto de atividades de formação presentes no Currículo Lattes de cada um dos integrantes do corpo docente dos cursos de licenciatura participantes; reuniões da equipe de pesquisadores para discussão sobre os dados documentais mapeados no estudo da Fase 1.

Na *fase dois* (2) foi organizado: o roteiro de tópicos guia e questões que estão sendo utilizadas nas entrevistas com os estudantes e professores dos cursos de licenciatura participantes do estudo; o contato e reunião com a (as) coordenação(ões) dos cursos de licenciatura com o objetivo de agendar reuniões para apresentar o trabalho de pesquisa a ser implementado; e o contato com os estudantes e professores dos cursos de licenciatura para apresentação do projeto e agendamento das entrevistas.

Na *fase três* (3) realizamos as entrevistas com os estudantes e professores dos cursos de licenciatura participantes do estudo, além de procedermos a transcrição das entrevistas dos estudantes e dos professores da Fase 2. Ainda estamos realizando as entrevistas que constituem a fase 3. E estamos trabalhando em um primeiro esboço de análise parcial dos achados das entrevistas tanto dos estudantes como dos professores. No decorrer da *fase 4* realizamos reuniões da equipe de pesquisadores para discussão sobre os dados e aprofundamento da análise parcial a partir do estudo das fases anteriores.

Considerações sobre o processo

Os estudos que viemos desenvolvendo indicam os dilemas e os desafios expressos tanto pelos estudantes quanto pelos formadores ao se verem diante da aprendizagem de ser professor, a partir de uma contextura social a qual expressa e legitima que o domínio do campo formativo e a prática da profissão seriam capazes de garantir uma produção docente exitosa.

Observamos que os formadores buscam por conexões entre os saberes e práticas advindos de seus campos de atuação, de modo a permitir a configuração de um modo de ser professor. Já para os estudantes a tomada de consciência sobre os processos formativos ainda é incipiente tendo em vista o distanciamento da realidade escolar e dos enfrentamentos do cotidiano docente. As elaborações que emergem neste processo, partem dos

desafios diários que os professores experienciam ao longo da atividade docente, exigindo a [re]configuração dos referentes para ser professor de modo que as objetivações produzidas ascendam a níveis cada vez mais elaborados na produção da docência (BOLZAN e POWACZUK, 2013).

Consideramos que não há como compreender a aprendizagem da docência no processo de iniciação ao magistério superior, sem que levemos em conta os referentes sobre os quais esta se configura. Nesta perspectiva, a produção da docência tanto para formadores como para estudantes revela-se tensionada pelas exigências e necessidades que emergem no trabalho pedagógico, e a ausência de referentes que permitam que as elaborações docentes ultrapassem a reprodução acrítica de modelos.

É urgente que se consolidem processos institucionais capazes de favorecer a construção da docência, reconhecendo que ser professor não pode se restringir a reprodução de modelos em processos solitários. Ou seja, para que se constitua de fato em formação é necessário colocar-se em condições de produção a partir de processos coletivos e compartilhados, tendo em vista que é nesta perspectiva que o trabalho docente poderá ter sua expressão maior. (BOLZAN e POWACZUK, 2013).

Logo, refletir sobre os processos formativos exige-nos a superação do isolamento profissional entendendo a assunção da experiência formativa como um investimento auto e interformativo, permitindo o desenvolvimento de uma cultura de colaboração que favoreça a emergência de espaços de compartilhamento entre professores experientes e iniciantes; é evidente também a necessidade de ampliação de espaços institucionais voltados para a construção coletiva e compartilhada capazes de favorecer a reflexão acerca do ser e do se fazer professor, permitindo a consolidação do desenvolvimento profissional docente.

Acreditamos que os achados parciais apresentados contribuirão para o realinhamento das discussões sobre a formação inicial para docência e o desenvolvimento profissional docente de professores formadores, possibilitando aportes para a implementação e o aprimoramento de políticas institucionais.

Por fim consideramos que os estudos, que temos desenvolvido, fortalecem a argumentação em torno da necessidade de espaços sistematicamente organizados que possibilitem, aos professores formadores, discutirem e compartilharem experiências e conhecimentos próprios à especificidade do

magistério neste nível de ensino, bem como favorecer este processo reflexivo ao longo da formação inicial dos estudantes. Assentam-se, portanto, nestas condições, o incremento à tomada de consciência acerca da abrangência e da complexidade que os processos formativos iniciais e continuados podem abrigar tanto para estudantes como para os formadores (BOLZAN e POWACZUK, 2013).

Referências

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Ed. Medição. 1 ed. 2002.
- _____. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v.01, p. 102-120.
- _____. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. **Relatório Final do Projeto Interinstitucional e Integrado** PQ 10/2009, processo nº 304863/2009-2, GAP/CE/UFSM, 2010-2013.
- BOLZAN, D. P.V.; POWACZUK, A. C. H. Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade. **Revista Acta Scientium**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 201-209, jul-dez., 2013.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995.
- DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987;
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Narrativas de professoras**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998a.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998b.
- GALPERÍN, P. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, Marta. (Recopiladores) **La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS**, Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.
- ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. In: **Linhas Críticas**. v.14, n.26, p. 43-58. Brasília, DF: UnB, 2008.
- _____. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p.121-143.
- _____. Movimentos Construtivos da Docência/Aprendizagem: tessituras formativas. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE. Belo Horizonte. **Anais...XV ENDIPE**, 2010 p.0-14.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago, 1984.
- LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- McEWAN, Hunter; KIEGAN, Egan (compiladores) **La narrativa em la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1994.
- VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas** - Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

Confluencias de la educación, la extensión y las prácticas en el discurso integralista de la Universidad. Primeras exploraciones documentales y teóricas

VENTURINI, Joaquín¹
Universidad de la República

Introducción

Los estudios en teoría de la enseñanza y epistemología afectada por el psicoanálisis (Behares 2004, 2007, 2011, Bordoli 2007; Fernández Caraballo 2004, Voltolini 2010) han señalado la absorción de la enseñanza en la educación, fundamentalmente en los niveles iniciales y medios, bajo los auspicios de un programa científico (conocimiento positivo) y un proyecto político (aplicación del mismo al dominio de lo real) que se unifican en la modernidad. Jean Claude Milner (1996) ha señalado que ese dualismo teoría-práctica es constitutivo de lo moderno. En este sentido, hemos hablado de dualismo de paridad para referirnos a esa ilusoria complementaridad y armonía de conocimiento-aplicación. La educación en tanto formación civil pertenece a la esfera de la política, mientras que la enseñanza entendida como transmisión de saberes-conocimientos pertenece a la episteme, con lo que señalamos la disparidad estructural entre episteme y política, saberes-conocimientos y aplicaciones.

Nos proponemos presentar algunas indagaciones preliminares de lo que será nuestra investigación de tesis Enseñanza, Investigación, Extensión. Interrelaciones epistémicas y políticas de enseñanza, saberes, conocimientos y aplicaciones en la Universidad de la República, en la Maestría en Enseñanza Universitaria (Comisión Sectorial de Enseñanza – Área Social, Udelar). Dicha investigación se propone indagar en nociones de Enseñanza actuales en la Udelar en relación a las actividades de Investigación y Extensión. Su análisis nocional se estructurará en función del dualismo dispar episteme/política. Uno de los objetivos principales será demostrar que el discurso integralista que subsume la enseñanza universitaria a la educación ciudadana cobra fuerte impulso en el ámbito de extensión universitaria, instancia del ternario universitario ligada a la voluntad políti-

ca universitaria de intervención en el medio social con la intención de una eficacia más inmediata de lo que los ámbitos académicos y profesionales tradicionales permiten.

Su materialidad estará delimitada por el estudio de leyes, estatutos, ordenanzas, informes de comisiones y otros documentos que conciernen a políticas de enseñanza universitaria y de las relaciones de Udelar con el medio político-social circundante. En principio, estos documentos se dividen en una primera clasificación binaria de A) Leyes, proyectos de ley, decretos y demás documentos creados en la esfera política del gobierno estatal o entes autónomos exteriores a la política interna de la Udelar pero que la involucran directamente, y B) ordenanzas, resoluciones, informes y diversos documentos universitarios reglamentadores de las actividades académicas de la Udelar, comprendidas allí la investigación, la enseñanza y la extensión.

Esta ponencia sólo podrá concentrarse en la exploración inicial de algunos de estos documentos. Por su carácter exploratorio-introductorio será necesario concentrarse en cuestiones globales del sistema, por lo que hemos de contentarnos con analizar documentación perteneciente a A), relegando a B) a estudios posteriores. Nos referiremos a la Ley Orgánica de la Universidad de la República (Ley N. 12.549, aprobada en 1958), a la Ley General de Educación (Ley N. 18.437, aprobada en 2008). Luego nos referiremos al discurso integralista en el que confluyen el impulso extensionista, el accionismo-intervencionismo que recurre a la noción de “prácticas integrales”, la demanda de lo interdisciplinario y la enseñanza diluida bajo la noción de educación.

¹ Licenciado en Antropología Social. Ayudante en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay). Becario de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) en su programa de apoyo a posgrados nacionales, opción para maestrías.

Enseñanza y educación en la Ley Orgánica de la Universidad de la República (1958) y la Ley General de Educación (2008)

La Ley Orgánica de la Universidad de la República (en adelante: LO) vigente de la universidad pública data de 1958. Se trata de la máxima reglamentación acerca de la universidad pública. Es de esperar que en tal nivel de globalidad la excesiva generalidad dificulte el discernimiento claro y específico de nociones de enseñanza atribuibles a una corriente de pensamiento, sin ambigüedades ni sentidos contradictorios, a lo que se suma el hecho de que se trata de un documento jurídico-normativo y no un estudio o informe académico-intelectual. Aún así, el discernimiento de sus nociones de enseñanza es un procedimiento analítico inevitable por el estatuto de fundamento que esta ley proporciona a la universidad pública.

Behares ha señalado que a LO “sugiere que la enseñanza universitaria es una actividad derivada o fuertemente dependiente de los procesos de producción especializada de conocimiento” (Behares 2012, p.10). Lo que se constata en el artículo 21 de la misma. “Art.21- c) Coordinar la investigación y la enseñanza impartida por las distintas Facultades y los demás Institutos y Servicios que constituyen la Universidad” (Uruguay, 1958). La enseñanza universitaria está estrictamente ligada a la actividad de producción de conocimiento de sus investigadores-enseñantes.

Por otro lado, el artículo 2 de la Ley es un claro ejemplo del nivel de ambigüedad que puede encontrarse en este documento.

Art.2º -Fines de la Universidad.- La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende.

Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno (Uruguay, 1958).

La enseñanza en “todos los planos de la cultura” puede entenderse al menos de dos maneras distintas, según la extensión que se le dé al término “cultura”. Si se lo entiende en su acepción más tradicional, ligado al sentido francés del término, en el que se alude restrictivamente a las más elevadas y sublimes producciones científicas, intelectuales y estéticas de la civilización, la enseñanza tendría un sentido estrechamente ligado tanto a la formación de científicos e intelectuales académicos como a la formación de profesionales. Si se entiende por “cultura” el sentido más contemporáneo, antropológico y extenso del término, en el que se alude a la cuestión social ampliamente representada, abarcadora de los problemas políticos, económicos, civiles y ambientales, la enseñanza tendría una acepción más amplia y también difusa, lo que habilitaría el debilitamiento del lazo que la une a la formación específica de académicos (investigación insitucionalizada en los conocimientos científicos) y profesionales (aplicación institucionalizada de los conocimientos científicos) y la acercaría al difuso campo de la extensión universitaria (aplicación de menor grado de inserción en la matriz productiva de lo social, a pesar de la expansión de la actividad de la extensión universitaria por medio de las “redes temáticas”, un ejemplo de sus avances registrados en los últimos años).

Dado el hecho de que se trata de un documento redactado en la década del 50, es de suponer que el sentido del término “cultura” y sus consecuencias en la noción de enseñanza se refieran particularmente a la noción más tradicional y restringida del término. Por otro lado, el segundo inciso del artículo contiene en estado embrionario finalidades del discurso integralista que impulsa la acción de extensión y actividades en el medio: “...impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno” (Uruguay, 1958 [la cursiva es nuestra]). Al respecto se ha dicho

Hoy se ve al desarrollo así entendido como fruto ante todo de la cooperación entre colectivos diversos, a lo que por cierto apunta desde siempre la extensión universitaria. Cabe decir que la idea de Universidad para el Desarrollo está en germen en el artículo 2 de la LO cuando, entre los fines de la UR, incluye el de “contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública (Arocena et al 2008: 205-205).

La LO es un documento de 12 páginas en el que el término “enseñanza” aparece 8 veces. El término “educación” jamás se menciona, tampoco el término “aprendizaje”. El término “investigación” aparece 3 veces. El término “extensión” no se utiliza en ningún momento.

La Ley General de Educación (en adelante: LGE) fue sancionada en 2008 por el parlamento uruguayo. Se trata de un documento de 30 páginas. Como su nombre anticipa, la noción “educación” es abrumadoramente predominante en relación al término “enseñanza”. El término “educación” y otros derivados (educador, educando, educativo, etc.) aparece 592 veces. En cambio, el término “enseñanza” se cuenta tan solo 25 veces.

Artículo 3°. (De la orientación de la educación).- La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones (Uruguay, 2008).

Este artículo condensa nociones omnipresentes en la ley. Si bien existen inquietudes político-educativas en la LO, como lo vimos en lo que puede desprenderse de cierta lectura del segundo inciso de su artículo 2°, este tipo de preocupaciones sobreabundan en la LGO.

Artículo 13. (Fines).- La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines:

A) Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica.

B) Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial (Uruguay, 2008).

El inciso A) se extiende en finalidades político-educativas. El inciso B) apunta al mentado ideario pedagógico de un aprendizaje constante: la vida misma es definida como un continuo de experiencias subjetivas en la que no se cesa de apren-

der y de educarse. La muy extendida expresión de “aprender a aprender” es ante todo una formulación retórica que en el mejor de los casos cree con ingenuidad en la comunicación intersubjetiva transparente, mientras que en el peor de los casos se trataría de un desentendimiento sistémico respecto a cualquier señalamiento que venga a complejizar la dimensión de aprendizaje.

Artículo 5°. (Del sujeto de la educación).- Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad (Uruguay, 2008).

Artículo 9°. (De la participación).- La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas (Uruguay, 2008).

La educación tiene como centro de su interés al educando. Los programas curriculares deberán estar organizados en función de sus intereses. Este replanteamiento de la centralidad del educando es un nuevo jalonamiento en la serie de movimientos escandidos de la modernidad en los que la centralidad de toda enseñanza pasa a estar regida por la formación de los alumnos en detrimento de la autonomía epistémica de los saberes-conocimientos, de los que la absorción de la enseñanza en la educación es un correlato. La centralidad del alumno se ve acompañada de nociones escuelanuevistas como el rol activo del estudiante, en contraposición con una enseñanza “magistral” en la que el enseñante imparte saberes-conocimientos desde su cátedra mientras que el alumno debe escuchar y estudiar, lo que se entiende como rol pasivo. Con todos los artilugios de la retórica, esta enseñanza es llamada “tradicionalista”, connotando su supuesto carácter retrógrado y anquilosado.

Esta ley compete de modo inmediato a la enseñanza universitaria ya que el Sistema Nacional de Educación creado por la misma incorpora a la UdelaR, entre otros subsistemas.

Extensión universitaria: interdisciplina, “prácticas” y educación en la confluencia del discurso integralista

La referencia a lo integral se ha vuelto corriente en artículos académicos sobre educación y políticas educativas integradas a políticas de extensión.

Este artículo describe la necesaria relación de articulación que se debe establecer entre los procesos de extensión, aprendizaje, enseñanza e investigación en la Universidad Pública [...]. Además se sostiene que la extensión crítica modifica los procesos de investigación priorizando agendas y dejando abierta la posibilidad de la generación de conocimientos en conjunto con la población en procesos de investigación acción que potencien el saber-hacer transformador de la misma. En suma, esta ponencia establece que procesos de extensión crítica generalizados, tienden a generalizar prácticas integrales en donde los procesos de extensión, aprendizaje, enseñanza y extensión se articulen en forma normal y armónica y conducen a una “nueva” universidad pública, una universidad en refundación, que tenga como objetivo superior la transformación democrática de la sociedad (Tomassino, s/f, p.1).

La integralidad puede ser entendida y pensada como un movimiento instituyente en la universidad, como movilizador de cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión. Estas tres funciones universitarias pueden ser reemplazadas como producción de conocimientos, aprendizaje e interacción con la sociedad. También pueden ser rearticuladas en torno a esta última, generando las agendas de producción de conocimientos a partir de la interacción con la sociedad, que se constituye en espacio privilegiado de aprendizajes (Kaplún 2013, p.1).

Entendemos que las motivaciones expresadas en las citas son bien intencionadas sin lugar a dudas, pero es necesario desde el punto de vista investigador señalar sus límites constituyentes y sus consecuencias en el campo de la producción de saberes-conocimientos (investigación fundamental).

En nuestra investigación de tesis hablaremos de discurso integralista al referirnos al discurso político hegemónico que busca integrar las disciplinas entre sí en la interdisciplina – a veces en detrimento de las especificidades epistémicas de

los campos teóricos que son su materia constitutiva desde el punto de vista académico, científico e intelectual-, integrar los ámbitos de enseñanza, investigación y extensión entre sí – alcanzar una universidad plenamente integrada en sí misma- y, finalmente, integrar las funciones de la universidad a las necesidades de la sociedad. De momento, en estos inicios de investigación de antecedentes académicos y exploración documental, encontramos atinada y sintética la caracterización que hace Behares del período contemporáneo. Behares entiende que en el período que se inicia en 1985, tras la apertura democrática que siguió a la última dictadura militar, hasta el presente, asistimos a la proliferación de la noción de enseñanza como “práctica” (2011, p.31). Retomando su periodización, dice el autor en un artículo posterior:

Concepción de la enseñanza como “práctica”, modo de reformular los términos del ternario como “prácticas” autónomas y autoconsistentes, que tiene su inserción en la red discursiva en unión con sesgos de consideración sociológica y tendencias hacia el extensionismo, el escuelanuevismo y el psicologismo. Se observó un primer empuje entre 1971 y 1973, y se lo retoma con mucha fuerza a partir de 1985. Como es obvio, la preocupación pasa de la enseñanza a los aprendizajes, y se piensa, en general, la cuestión de la enseñanza superior en términos didáctico-pedagógicos escasamente diferentes a los conformados para la educación básica (Behares 2012, p.4-5).

Síntesis de estos inicios de exploración y localización de la problemática en la investigación de tesis

La declinación de la enseñanza hasta su absorción en la noción de educación ha alcanzado a la enseñanza universitaria, ahora entendida como educación universitaria. Esta reconceptualización se encuentra acompañada por un interés político creciente en la acción de extensión universitaria y la integración de las tres funciones universitarias entre sí, así como se encuentra mentada la acción interdisciplinaria, y finalmente la integración. Todo ello se encuentra reunido en el discurso integralista.

Ya recordamos que Milner señaló que el saber moderno se constituye por el dualismo de teoría-práctica, donde cada término se presenta como dos caras de una misma moneda. En un trabajo de reciente publicación retomamos las figuras de paridad y disparidad lacanianas que refieren a la

diferencia entre la relación especular y la dinámica del simbólico en función de una alteridad fundamental (el gran Otro). Allí retomamos una serie de dualismos de disparidad pertenecientes a la teoría psicoanalítica: inconciente/(preconciente)-conciente; proceso primario/proceso secundario; pulsión de muerte/libido; sujeto/yo; lógica ternaria (inconsistente)/ lógica binaria (clásica); en suma, disparidad simbólica frente a lo real/paridad especular y unidad imaginaria del yo (profundo desconocimiento de lo real). En base a estos planteamos una serie de dualismos en teoría de la enseñanza y en educación: enseñanza (del saber)/educación; enseñanza (del saber)/aprendizaje (del alumno); conocimiento/aplicación; en suma: episteme/política. En la dirección de estas conceptualizaciones y en un gran nivel de abstracción y generalidad, entendemos que el discurso integralista hegemónico en las universidades de la región es un semblante contemporáneo de lo Uno (teoría-práctica) constituyente de la ciencia moderna.

Esta investigación apenas comienza. Hay un largo trecho de procesamiento de material documental y de conceptualización por delante.

Referencias Bibliográficas

AROCENA, R, BORTAGARAY, I, SUTZ, J (2008) *Reforma Universitaria y Desarrollo*, Tradinco Ed. Montevideo.

BEHARES, L. (2004). "Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la "fantasía" didáctica". En Behares, L.E. (Director) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Psicolibros Waslala, Montevideo: 2008, pp. 11-30

BEHARES, L. (2007). "Enseñar en cuerpo y alma: teoría de la enseñanza y saber en la pulsión". En: ETD Revista Digital (UNICAMP). Disponible en: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/index>

BEHARES, L. Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Universidad de la República – CSIC, 2011.

BEHARES, L. "Políticas de enseñanza terciaria, universitaria y superior en Uruguay: neo-normalismo, profesionalismo y tradiciones universitarias". En: *Políticas Educativas* v. 5, n.2. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/35840>

BORDOLI, E. (2007) "El lugar del saber y lo político en la formación docente". En: *Políticas Educativas* v.1, n.1. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/issue/view/1208>

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2004). "Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica de Chevallard". En Behares, L.E. (Director) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Psicolibros Waslala, Montevideo: 2008, pp. 81-121.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A.M (2012). La figura didáctica tutoría académica como estructura y acontecimiento en la Universidad de la República. Tesis de Maestría

en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Inédito.

TOMASSINO, H. (s/f). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación. Disponible en: http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/287687/mod_resource/content/1/Tommasino_practicas_integrales.pdf

KAPLÚN, G. (2013). "La integralidad como movimiento instituyente en la universidad". En: *Intercambios*, n.1. Disponible en: http://intercambios.cse.edu.uy/wpcontent/uploads/2012/10/Intercambios_1_Vol_1_articulo_5_.pdf

Milner, J.C. (1995). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: manantial, 1996.

URUGUAY. Ley Orgánica de la Universidad de la República (Ley Nro. 12.549), octubre de 1958. Disponible en: <http://www.fder.edu.uy/normativa.html>

URUGUAY. Ley General de Educación (Ley N° 18.437), diciembre de 2008. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>

VOLTOLINI, R (2010) "O ensino universitario na época do declínio dos saberes". En: *Didaskomai*. N° 1., pp. 25-40.

O uso do questionário *online* em programas de mobilidade acadêmica: um estudo metodológico

FAGUNDES, Caterine Vila
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução e justificativa

Esta comunicação é parte integrante dos múltiplos esforços que estão sendo realizados, por parte de instituições governamentais e de grupos de pesquisa, para o processo de internacionalização e melhoria da qualidade da Educação Superior no Brasil. Neste sentido, sendo a mobilidade acadêmica um dos aspectos mais notórios do processo de internacionalização no contexto das políticas nacionais e institucionais de Educação Superior, surge a necessidade de analisar as ações de internacionalização das universidades brasileiras, tomando como referência a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Reconhecendo que a universidade está sujeita à influências demográficas (tanto quantitativas como qualitativas relativas ao perfil dos estudantes e às tendências de matrícula), políticas (disponibilidade de financiamento, critérios de acesso, sentidos da internacionalização) e tecnológicas (que influem em seus projetos acadêmicos e científicos, em seus meios de organização e de comunicação), neste início de século, mundialmente são discutidas novas questões e observadas novas tendências na configuração dos sistemas e das instituições de Educação Superior. Sendo assim, tradicionalmente quando se analisa a qualidade da educação superior em relação à mobilidade, se avalia a qualidade dos programas e busca-se que os mesmos contribuam em sua dimensão intercultural.

Considerando que, atualmente, a UFRGS conta com 261 acordos de cooperação (sendo 182 protocolos e 79 convênios), e partindo do pressuposto de que a perspectiva intercultural é um elemento importante da qualidade da mobilidade, faz-se adequado conhecer a satisfação dos alunos que estão em mobilidade na UFRGS, bem como as ações da referida universidade que facilitem a qualidade da dimensão em análise. Para tal, propõe-se apresentar a tradução, a adaptação e a validação do questionário online de satisfação dos alunos de programas de mobilidade na Universidade de Santiago de Compostela e a viabilidade de sua aplicação no Brasil.

Pode-se afirmar que, na atualidade, a sociedade passa a reconhecer a diversidade como um valor, sendo a diversidade cultural o fator que mais cresceu em importância nos últimos anos. As instituições de educação superior não se encontram indiferentes a este contexto, pois levam em consideração a relevância da interculturalidade e sua estreita relação com o processo de internacionalização e, conseqüentemente, de mobilidade acadêmica.

As características que definem a abordagem de educação intercultural indicam que este é um modelo que promove a cultura de diálogo e de convivência, e ajuda a desenvolver o sentido de igualdade como um pré-requisito para a compreensão e respeito pelas diferenças culturais que fazem parte de determinada realidade social. A partir deste ponto de vista, podemos dizer que o principal objetivo do sistema de ensino é que todos os alunos logrem uma competência cultural sólida, isto é, desenvolvam atitudes e habilidades para a vida em uma sociedade multicultural e multilíngue, enfatizando o estabelecimento de um diálogo como o eixo do trabalho intercultural (González Mediel, 2009).

Lima e Maranhão (2011), em seu estudo sobre políticas curriculares da internacionalização do ensino superior, atestam que um dos pressupostos básicos dos discursos de apoio à internacionalização do ensino superior é a sua capacidade de promover o multiculturalismo, e que esta suposição teria o seu impacto na construção de planos de estudos mais críticos e reflexivos, com a boa intenção de transformar as escolas no epicentro das transformações sociais, buscando condições mais justas de vida para todos. No entanto, os autores evidenciaram que, em vez de promover-se a diversidade cultural nos processos de internacionalização do ensino superior, defendeu-se uma forma particular de cultura, que busca sua legitimação através da padronização dos currículos, programas, viagens, línguas e experiências culturais, em uma espécie de “colonialismo de mercado”, na qual a internacionalização das instituições de ensino superior tem sido forte motor para o desenvolvimento de uma nova hegemonia.

Em realidade, discute-se muito sobre a necessidade de “unificação” dos planos de estudo da educação superior para facilitar a mobilidade acadêmica, mas também podemos considerar a diversidade desses planos como um fator de enriquecimento dos programas de mobilidade ainda que se possa constatar uma certa relutância em não atingir os normativos conteúdos curriculares, assim como existe um certo temor em perder a identidade cultural ao “abrir” o currículo para outras formas de fazer e de ser. Por sua vez, Díaz García e outros autores (2010), assinalam a necessidade de considerar a competência intercultural nas universidades, que visa, em última análise, que os alunos se beneficiem das experiências de aprendizagem e de convivência em outros países.

É óbvio que todos os objetivos e fins mencionados até agora seriam difíceis de alcançar se a diversidade linguístico-cultural não for respeitada. É, neste sentido, que o conceito de competência cultural deve ser aplicado ao âmbito acadêmico.

Relacionada diretamente com a competência intercultural está a mobilidade acadêmica que, como se sabe, não é um fim em si, mas um dos meios que os programas arbitram para atingir os seus objetivos. Do nosso ponto de vista, uma das consequências que contribuem para o êxito de programas de mobilidade é a integração cultural de estudantes estrangeiros. É com essa finalidade, dentre outras, que as universidades disponibilizam aos estudantes, incluídos nos programas de mobilidade, uma série de serviços - alguns comuns a toda a comunidade universitária e, outro, específico para os estudantes-, bem como os espaços que servem como locais de aprendizagem e de convivência por excelência. Não menos importantes são os espaços onde os alunos vivem e se divertem. Os professores - com seus estilos de ensino -; os tutores, - com o assessoramento-; os colegas e os amigos; o pessoal de administração - com a gestão dos acordos de acadêmicos, são os recursos humanos que são disponibilizados aos alunos e com os quais deverão interagir durante a sua estadia no país de destino. Assim, se pode evidenciar que existem muitos e diversos fatores que interagem

e coadjuvam para a consecução dos objetivos dos programas de mobilidade.

Objetivo

Conhecer a satisfação dos alunos que estão em programas de mobilidade na UFRGS, bem como as ações desta universidade que facilitam a qualidade da dimensão intercultural. Para alcançar tal intento, propõe-se apresentar a tradução, a adaptação e a validação do questionário *online* de satisfação dos alunos de programas de mobilidade na Universidade de Santiago de Compostela para uso no Brasil.

O Questionário e seu método

Este estudo caracteriza-se como metodológico. O título do questionário, em português, é “Questionário sobre a motivação e o grau de satisfação dos alunos em mobilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)”. Hernández, Fernández e Baptista (1991) definem o questionário como “um conjunto de perguntas sobre uma ou mais variáveis a serem medidas (categorias a descrever)”. Trata-se de um instrumento que tem capacidade de coletar informações variadas em uma única aplicação. Assim, o questionário é um recurso útil por sua aceitação conjunta de seções estruturadas, semi-estruturadas e abertas (Cabrera; Espin, 1986).

O questionário aplicado tratou de coletar os dados referentes ao grau de satisfação dos alunos em mobilidade na UFRGS, durante o semestre 2013/02 e estabelece dimensões em relação ao perfil do aluno em mobilidade, a qualidade dos serviços oferecidos, sobre a estadia em Porto Alegre, sobre a aprendizagem do idioma local e sobre o grau de competência intercultural da referida instituição.

O questionário contém um total de 29 perguntas organizadas em cinco dimensões. Em conjunto, compõe-se de 91 variáveis e um total de 62 categorias, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 1 - Questionário: variáveis e categorías

Dimensões	Indicadores	Itens	Tipo de questão
Perfil dos estudantes	1. Curso	5	Perguntas abertas
	2. Idade		
	3. Sexo		
	4. País de procedência		
	5. Cidade de procedência		

Sobre a UFRGS	6. Qualidade dos serviços oferecidos	9	Escala Likert
	7. Serviço não oferecido	1	Aberta
	8. Tarefa do coordenador/tutor	6	Escala Likert
Sobre a estadia em Porto Alegre	9. Alojamento	6	Resposta única
	10. Aspectos da estadia	6	Escala Likert
	11. Trabalho	1	Dicotômica
	12. Contemplar e viver em Porto Alegre	1	Dicotômica
Aprendizagem do idioma local	13. Competência linguística atual	3	Classificatória
	14. Dificuldade em aula devido ao idioma	1	Dicotômica
	15. Idioma de costume em Porto Alegre	3	Classificatória
	16. Nível de português no início do intercâmbio	1	Múltipla escolha
	17. Nível de português ao finalizar os estudos na UFRGS	1	Múltipla escolha
Grau de competência intercultural da UFRGS	18. Interesse alheio pelo idioma no entorno imediato	1	Múltipla escolha
	19. Interesse alheio pelo idioma	1	Múltipla escolha
	20. Intercâmbio linguístico	2	Dicotômica e aberta
	23. Exposição idioma e cultura em aula	2	Dicotômica e aberta
	24. Participação Programa Português para Estrangeiros (PPE)	2	Dicotômica e aberta
	25. Participação em atividade de extensão	2	Dicotômica e aberta
	26. Participação em atividade estudantil	2	Dicotômica e aberta
	27. Convivência com brasileiros	2	Múltipla escolha e aberta
	28. Visita a casa de colega brasileiro	2	Dicotômica e aberta
	29. Participação em evento popular	2	Dicotômica e aberta

Fonte: elaboração própria.

Procedimentos para a adaptação

A adaptação do questionário foi realizada seguindo os passos recomendados para a tradução (e retrotradução), a adaptação, a validação e, finalmente, a prova piloto da versão pré-final.

Tradução e retrotradução

O questionário foi traduzido do idioma original -espanhol- para o português, por dois sujeitos bilíngues. Esta tradução foi, então, novamente elaborada segundo o idioma original, neste caso o espanhol, para avaliar possíveis erros de compatibilidade e de sentido na tradução de termos específicos, a partir da comparação da versão original com a tradução final em português. Após este procedimento, a escala já traduzida para o a língua portuguesa foi avaliada por um comitê de professores doutores em Métodos de Pesquisa e Diagnóstico em Educação, que relacionaram os itens e os termos que haviam mantido o significado original e, por fim, efetuaram as devidas correções. As principais alterações consistiram na adequação das atividades oferecidas pela UFRGS aos alunos em mobilidade.

Adaptação e validação do questionário para a versão brasileira

A versão traduzida e retrotraduzida do questionário foi avaliada quanto ao seu entendimento por professores experts em metodologia de pesquisa, por uma pesquisadora de estudos interculturais, e pelo coordenador de relações internacionais da UFRGS. Avaliou-se as traduções, assim como a validação de conteúdo das perguntas. Depois dos ajustes necessários, a versão pré-final do questionário foi testada em um estudo piloto.

Prova piloto

O objetivo do estudo piloto foi estabelecer se o questionário seria satisfatoriamente compreendido e completado pela população objeto. A possibilidade de ajuste ficou em 10%, caso os participantes tivessem dificuldades em compreender e responder algum item do instrumento.

Amostra

Os sujeitos que responderam ao questionário foram 27 alunos que cumpriram o semestre em mobilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no semestre 2013/02. Esta amostra foi selecionada de modo aleatório entre o universo de 129 alunos estrangeiros que estudaram na UFRGS no período referido.

Coleta dos dados

A coleta dos dados foi realizada em abril do presente ano. A amostra do estudo piloto foi identificada pela Secretaria de Relações Internacionais (RELINTER) da UFRGS, que enviou o questionário online à lista de alunos que cumpriu os estudos e que estavam em mobilidade na universidade em 2013/02.

Resultados parciais do estudo piloto

A maioria dos alunos que responderam ao teste piloto são provenientes da Argentina (40%). Dos 27 respondentes, 60% têm 22 anos de idade. No que se refere à avaliação, 60% dos alunos consideram regular ou bom o serviço que a UFRGS oferece aos estudantes em mobilidade, com destaque para a Secretaria de Relações Internacionais, cujo resultado foi considerado muito bom para 85% dos estudantes.

Conclusão

Devido ao número de alunos questionados para o teste piloto (27), ainda não foi possível realizar a análise de fiabilidade dos itens do questionário, a qual será concretizada após a aplicação do questionário definitivo, em julho de 2014. Porém, considera-se que a versão brasileira, após passar por procedimentos linguísticos e culturais adequados, encontra-se apropriada e validada por pares, assim como pelos alunos estrangeiros que participam dos programas de mobilidade acadêmica no Brasil. Desta forma, seu uso é pertinente e factível em estudos científicos e na avaliação de satisfação dos alunos em mobilidade no país.

Referências

CABRERA, Flor; ESPIN, Julia. **Medición y evaluación educativa**. Barcelona: PPU, 1986.

DÍAZ GARCÍA, María Teresa et al. **La competencia intercultural en un cuestionario en línea de satisfacción del alumnado de programas de movilidad en la Universidad de Santiago de Compostela (USC)**, 2010. Disponível em: <<http://www.grupodelinguas.com/files/Cuestionario.pdf>>. Acesso em: 5/01/2011.

GONZÁLEZ MEDIEL, Olga. Diversidad Cultural y Educación: el Sistema Educativo Catalán. In: **Investigación en Educación y Derechos Humanos**. Coimbra: Fernando Ramos Editor, p.139-159, 2009.

HERNÁNDEZ R.; FERNÁNDEZ C.; BAPTISTA P. **Metodología de la Investigación**. México: Mc Graw-Hill Interamericana, 1991.

CORREIA LIMA, Manolita; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. "Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação?" **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 575-598, jul./set. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a07v19n72.pdf>>. Acesso em: 07/03/2012.

Eixo temático

**A formação docente
para o sistema
de ensino formal
e para atividades
não-formais de ensino**

Cinegrafando a educação – experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?

OLIVEIRA, Valeska Fortes de
Universidade Federal de Santa Maria

Palavras iniciais

Os possíveis vínculos entre cinema e educação continua sendo o Programa de investigação /formação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil. Pretendemos intensificar relações e vivências de professores com o cinema. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS – vem nos últimos vinte anos trabalhando com pesquisa, ensino e extensão na área de Formação de Professores, alicerçado no campo teórico do Imaginário Social de CorneliusCastoriadis. Participam deste grupo alunos colaboradores e bolsistas de iniciação científica da graduação, mestrands, doutorandos e professores de escolas da rede municipal e estadual e de instituições de ensino superior, produzindo uma rede de investigação. Contextualizamos nossa participação através do eixo temático “A formação docente para o sistema de ensino formal e para atividades não-formais de ensino”, propondo o cinema como um dispositivo e uma experiência formadora possível. Uma experiência formadora a partir de uma concepção ética, estética e política da formação docente.

Nosso Programa alia ações de extensão (um projeto), ensino (na graduação e na pós-graduação) e pesquisa (um projeto) com o foco no cinema como dispositivo de formação. A ação extensionista aliada a ação investigativa que estamos chamando de “Cartografando processos formativos com o cinema”, objetiva consolidar, através da mediação do cinema como dispositivo de formação, as parcerias entre Universidades Federais, Estaduais e Privadas, Institutos Federais de Educação, Organizações não Governamentais (ONGs), escolas das Redes Municipal e Estadual de ensino. A proposta de trabalho com este Programa amplia as parcerias com a concepção de subprojetos institucionais, chegando em regiões até então não atendidas pela formação em cinema e educação.

Um trajeto construído com redes e professores

O GEPEIS vem construindo, ao longo dos anos, parcerias em ações e projetos sociais que reverterem em carga horária curricular, melhorando a eficiência na difusão dos conhecimentos gerados e acumulados na UFSM, consolidando a extensão como fator de inserção da UFSM na sociedade conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFSM). O desenvolvimento do Programa “Cinegrafando a educação - experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” prevê, com as parcerias institucionais, a produção de projetos e outras ações integrando atividades de ensino, pesquisa e extensão, numa parceria entre instituições brasileiras federais, estaduais e municipais.

O programa integra professores em serviço, acadêmicos de cursos de licenciaturas, técnicos administrativos em educação e outros, mediados pelo cinema como um dispositivo de formação. Para os acadêmicos envolvidos na instituição proponente será ofertada uma Disciplina Complementar de Graduação prevista na matriz curricular dos cursos, para os demais acadêmicos, professores e técnicos administrativos das redes federais, estaduais e municipais será oferecido cursos de formação continuada em cinema e educação na formação teórica-prática, dando ênfase a produção cinematográfica.

Também, tendo em vista a riqueza das parcerias estabelecidas, almejamos realizar um encontro para socialização das experiências cinematográficas produzidas ao longo do Programa. Ainda, está previsto a realização de uma Ciranda do Imaginário, projeto de formação cultural que o nosso Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) já vem realizando a algum tempo na Universidade Federal de Santa Maria. Este projeto agrega acadêmicos de todos os centros de Ensino da Instituição e objetiva a realização de ação integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A Matriz Curricular das Licenciaturas atendidas pelo Centro de Educação, por meio das

diferentes disciplinas tem utilizado o cinema na sala de aula como um dispositivo de formação na proposição de valores, concepções, representações que possam auxiliar o acadêmico, professor em formação, na reflexão e organização das práticas docentes. Já tivemos como prática de formação, vários projetos com a mediação do cinema, inclusive, aprovado por edital do Programa de Extensão Universitária (PROEXT- Ministério da Educação). Nesse sentido temos o cinema como mediação e metodologia de discussão das questões acerca de ensino e aprendizagem na perspectiva dos Direitos Humanos. Essa metodologia de trabalho busca tratar das narrativas de gênero, de diversidade étnico-racial, de orientação sexual, infância e adolescência, inclusão, com isso objetivando atender as questões postas na formação, o que remete, diretamente, ao trabalho com as histórias de vida e autobiografias dos professores e dos acadêmicos em formação inicial.

Salienta-se o impacto social produzido pelo contato com a sétima arte, pela discussão de problemas sociais que contribuem para a superação dos mesmos, na inclusão de grupos sociais, ao desenvolvimento de meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimento e à ampliação de oportunidades educacionais, facilitando o acesso ao processo de formação e de qualificação de professores e estudantes através do cinema. Tudo isso numa relação multilateral com os outros setores da sociedade, pela interação do conhecimento e experiência acumulados na academia com o saber popular e pela articulação com organizações de outros setores da sociedade, com vistas ao desenvolvimento de sistemas de parcerias interinstitucionais.

Por fim, este Programa justifica-se pela contribuição na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas prioritárias ao desenvolvimento regional e nacional, tais como: expansão do ensino superior, implantação dos institutos federais de educação, implementação do Ensino Médio Politécnico, e a profissionalização da juventude. Tudo isso com vistas à futura autonomia das ações dos sujeitos sociais, em possíveis produções fílmicas, criações de ciclos de cinema, e maior abertura para a arte na sociedade. Além disso, objetivamos capacitar os docentes para que estes produzam vivências de exercícios fílmicos, estabelecendo parcerias entre escola e a comunidade, experienciando a interdisciplinaridade tão desejada nas instituições de ensino, viabilizada pelo cinema. Também, temos a intenção, como objetivos de investigação de rastrear, identificar e catego-

rizar trabalhos existentes em instituições públicas de educação de algumas cidades do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e Tocantins, desenvolvidos por docentes ou técnicos administrativos em educação, que envolvam o cinema, seja na forma de projeção dos filmes, exercícios e produções fílmicas ou, ainda, mostras em festivais e atividades similares. Pretendemos analisar como os docentes se relacionam com o cinema no exercício da docência, procurando compreender como o fazem e por que o fazem. Continuamos com um objetivo de pesquisa que é compreender como os docentes concebem, relacionam e vivem seus projetos e atividades com o cinema na escola e na sala de aula; o caráter pedagógico-escolar das práticas desses projetos; que sentidos os docentes atribuem ao exercício de seu trabalho; as dificuldades e tensões nele envolvidas; as alegrias, questões, emoções nele implicadas; como o cinema se localiza neste contexto; como o utilizam e com ele trabalham no cotidiano da docência.

Cinema e Formação

O professor inserido em um determinado contexto histórico vai buscar conhecer e socializar com os alunos filmes que estejam ligados de alguma forma aos saberes da sua área, mas que se ligam, inevitavelmente, à vida dos alunos e com a vida escolar como um todo, possibilitando uma reflexão dos valores e modos de ver e de pensar a sociedade, produzindo um significado cultural. Nessa perspectiva, Duarte (2002 p. 60) diz que “o cinema é a mais autorreferente de todas as formas de arte”. Mas ainda, estamos instituindo na cultura educacional a concepção de cinema como arte. A relação do cinema com a sociedade sugere uma integração de novos saberes e maneiras de viver no imaginário social, como a produção de identidades, valores, aportes éticos e estéticos, comportamentos, hábitos e escolhas para vestir e comer, atitudes, tendências de novos ideais e novas ideias. Esses elementos que propõem mudanças individuais e coletivas ajudam na socialização dos indivíduos em nossa sociedade global, assim como podem servir para reafirmar identidades locais, seja pelos enunciados do cinema nacional ou regional ou pela alteridade que emerge frente ao cinema global.

Entendemos que o professor, ao dedicar seu tempo elencando filmes como instrumentos pedagógicos, mostra aos seus alunos que acredita em aparatos potencializadores de mudanças, não apenas pela adequação, mas pela pertinência do instrumento que poderá sensibilizar pela arte do movimento, dos sons e das histórias que ora imi-

tam a realidade, ora a irrealidade. Posto isso, buscaremos compreender os desafios que os docentes encontram ao pensar o cinema em suas práticas de classe, uma vez que visualizamos já algumas experiências instituídas que reduzem a potência da sétima arte aliada à educação escolar.

O espectador jovem é um espectador com um olhar diferente, determinado pelo seu contato com outros meios de comunicação que não só o cinema. A televisão, por exemplo, o habituou a se relacionar com as imagens através de uma tela pequena e num ambiente repleto de interferências de toda ordem.

Quando falamos dos filmes que vimos, das impressões que eles nos causaram e do que aprendemos com eles, estamos falando dos significados que atribuímos a eles, nos diferentes momentos de nossas vidas, a partir de experiências que vivemos e dos saberes que fomos acumulando.

A história narrada descreve situações semelhantes ao real, à hiper-realidade ou ao surreal. Opiniões sobre determinado fato ocorrido no decorrer do filme, falam por movimentos, imagens, efeitos e luzes ao imaginário construído pela sociedade e à sociedade. A análise feita produz novos significados, que por sua vez produzem novos pensamentos e atitudes, podendo se somar como reflexões sobre o comportamento humano e social. O potencial de tramar o cinema e a educação é favorecer uma experiência cultural e cheia de significados sociais, construindo um novo olhar, oportunizando novas vivências e experiências. Sobre as narrativas no cinema, as histórias e o mundo social, diz Turner (1997).

Mas o que é evidente é que o mundo “vem até nós” na forma de histórias. Desde os primeiros dias da nossa infância, nosso mundo nos é representado por meio de histórias contadas por nossos pais, lidas nos livros, relatadas pelos amigos, ouvidas nas conversas, compartilhadas entre grupos na escola, disseminadas no pátio do recreio. Isso não significa dizer que nossas histórias explicam o mundo. Em vez disso, a história na qualidade narrativa nos fornece um meio agradável, inconsciente e envolvente de construir nosso mundo. A narrativa pode ser descrita como uma forma de “dar sentido” ao nosso mundo social e compartilhar esse “sentido” com os outros. Sua universalidade realça o lugar intrínseco que ocupa na comunicação humana (TURNER, 1997, p. 73).

Na visão de Duarte (2002, p.106), “é sempre um novo mundo, construído na e pela linguagem cinematográfica que se abre para nós

quando nos dispomos a olhar filmes como fonte de conhecimento e informação”. Já nos estudos de representação inscritos na teoria do cinema, Casetti e Di Chio (1991) colocam este novo mundo apresentado por Duarte (2002) como um universo em si mesmo - *diegese* - situado à certa distância de seu referente. Assim, encontraremos a ambivalência da representação cinematográfica e, em certo sentido, a própria vocação do cinema, uma vez que a ação que o filme inspira como representação é também o lugar de um referente no mundo social.

As reflexões e pesquisas sobre a formação de professores são estudos que adentram em um campo complexo, no sentido de perceber a formação como algo singular e que diz respeito a diferentes trajetórias e distintos processos formativos, baseando-se também em um repertório de vivências pessoais que, de certa forma, mobilizam conhecimentos saberes diversos na atuação profissional docente.

Adentrando pelos caminhos da formação vamos ao encontro de autores como Ferry (2004, p. 54) que afirma: “Nada forma a outro”. Por entre essa perspectiva de formação, quer se compreender que o sujeito se forma no seu interior, buscando a percepção de seu desenvolvimento a partir de seus próprios movimentos às mudanças e transformações. Os indivíduos se formam por si mesmos através de mediações que são como que os suportes que permitem a possibilidade da formação, mas que não são a formação propriamente dita.

Nesse sentido, cada um é responsável por sua formação, sendo essa mediada por dispositivos que podem ser leituras, relações com os outros, grupos de pesquisas e de aprendizagem, cursos, entre outras atividades que mobilizam saberes, possibilitando a formação e o desenvolvimento deste docente.

António Nóvoa (1995), pensador português, também desenvolveu em seus estudos o princípio de que é a própria pessoa que se forma e é o principal ator de seu processo de formação. Sendo assim, o indivíduo deve encontrar estratégias para “tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA, 1995, p.168).

Portanto, no que tange à formação dos professores, é possível afirmar que o trabalho com narrativas aciona nos docentes a oportunidade de narrarem sobre si, pensarem no seu desenvolvimento profissional e pessoal, contribuindo para o processo de formação/autoformação a partir da ressignificação e reconstrução de seus saberes.

No terreno da formação de professores é possível visualizar essa perspectiva de não apenas associar a formação ao progresso e ao desenvolvimento numa óptica futura, mas também de ser considerada a possibilidade de retrospectiva na qual o indivíduo constrói sua própria formação com base no balanço que faz de sua vida.

Uma aproximação dos saberes construídos pelos professores é, segundo Delory-Momberger (2008), um conhecimento dos processos, das escolhas, dos movimentos que os sujeitos investem nos espaços de aprendizagens e o seu reconhecimento permite que sejam realizadas novas relações com o saber e a formação. Dessa forma “a valorização da experiência individual inscreve-se num procedimento global que associa, intimamente, os formados ao processo formativo e os considera como atores plenos de sua própria formação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.95).

Na perspectiva de Gilles Ferry (2004), a formação é um “trabajo sobre si mismo”. Para ele, existem três condições requeridas para que ocorra a formação: lugar, tempo e relação com a realidade. Além disso, só há formação no momento em que há reflexão, e esta reflexão caracteriza-se como um trabalho sobre si mesmo.

Refletir sobre o trabalho, a prática, as relações e o viver em sociedade, é parte primordial da formação de professores, no sentido de ao fazer este movimento de retorno ao vivido, com o auxílio da memória, podermos criar outras maneiras de agir, encontrar os motivos de nossas atitudes presentes e reestruturar desejos e ações futuras. Assim, formar-se a partir da reflexão de nossas formas de ver, pensar, saber, viver, ensinar e aprender também pode ser pensado sob a perspectiva de Foucault (2006, p. 7) quando escreve sobre o cuidado de si: “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo”.

Voltar o olhar às práticas culturais dos docentes no Brasil se afigura como uma forma de pensá-los a partir do seu contexto cultural. É assim que os estudos e pesquisas sobre o imaginário nas ciências sociais e educação se voltam para o conhecimento das trajetórias histórico-culturais que levam a determinadas atitudes - “trazem para a análise a dimensão simbólica das relações, das instituições, do cotidiano, das criações sociais, da realidade” (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Isto significa pensar a instituição escolar como que movida por um processo dinâmico em que as mudanças sociais são assimiladas e transfor-

madadas em reflexão. A concepção da cultura como algo que está no cotidiano e que deve ser incorporado pela própria escola diz respeito à dimensão instituidora da mesma. Se, ao contrário, o sistema educativo acreditar que está aquém da vida daqueles mesmos que o constituem, isto pode significar que a dimensão instituída está se sobrepondo à dimensão instituidora.

Ao mesmo tempo, ao falar da dimensão cultural da educação, não se pode esquecer que tal dimensão se encontra diretamente relacionada aos aspectos econômico-sociais, visto que a produção simbólica de uma sociedade passa, necessariamente, pelos modos com que ela se relaciona com todas as suas dimensões. Portanto, fazer referência às práticas culturais dos professores é também refletir sobre a dimensão econômico-social em que os sujeitos estão inseridos. Por exemplo, em que medida o acesso à cultura é permitido dada a realidade dos docentes?.

Em uma sociedade permeada pelas diferenças não existe mais lugar à homogeneização, pois é intensa a inserção dos indivíduos em uma estrutura social por meio de uma hibridização que se realiza das mais diversas formas. Ao transpor este modelo para a educação, observa-se que ele se traduz através da reprodução de modelos e teorias educativas que muitas vezes acabam fracassando em vista de uma insuficiente reflexão sobre a sua eficácia frente aos contextos escolares.

A denominação de cultura pode estar associada a tudo o que diz respeito à vida humana, nas suas mais diversas formas de existência (FOUCAULT, 2006). A cultura está presente desde as atividades mais simples às mais elaboradas no cotidiano, sem que exista sequer uma hierarquia entre elas. “Assim sendo, um indivíduo humano é uma pessoa social quando integra e possui dentro dele uma experiência tornada individual do ser cultural de seu próprio mundo de vida cotidiana” (FOUCAULT, 2006, p.21).

A cultura integra tudo o que se cria a partir do que é dado pela natureza. Isto é, diz respeito ao processo de transformação do que a natureza nos oferece para objetos e utensílios que tornamos sociais. Fazemos isto no âmbito de todas as instituições que criamos: a família, o parentesco, o poder do estado, a religião, a arte, a educação e as ciências. Assumimos como um dos pressupostos do Programa que os professores são sujeitos socio-culturais, por isso, também interessa-nos conhecer suas práticas e vivências culturais.

Na continuidade... palavras finais...

Nas parcerias pessoais e institucionais aproximamo-nos de Fresquet (2010), para quem, são muitos os frutos gerados do encontro entre o cinema e a escola.

Aprender a ver e fazer cinema significa também sensibilizar o intelecto, restaurar o valor da memória e da imaginação, da ativação do afeto e das sensações no ato de aprender. Encorajar o fazer pressupõe ainda aproximar o professor e o estudante do artista, promover o diálogo e o encontro entre os atores da educação e do cinema para fazer emergir a arte (FRESQUET, 2013, p. 02).

Assim propomos pensar o cinema como arte, contrariando a cultura docente que traduz esta experiência em dispositivo didático. Os estudos de Bergala buscam mecanismos para que o trabalho com o cinema, na escola, seja um encontro com a arte, uma experiência estética. Pois, segundo Fresquet “[...] identificamos que a perspectiva do ‘cinema como arte’ mostra-se a mais ausente no cenário escolar”. (FRESQUET, 2013, p. 40). Nosso Programa assume como pressuposto que o cinema é arte, necessitando desaprender a concepção que instrumentaliza o cinema, forma reducionista de olhar para a sétima arte, que na educação brasileira persiste há anos, como diz Duarte (2008),

Os mais de oitenta anos que nos separam dos primeiros movimentos para formulação de políticas públicas voltadas para aproximação entre educação e cinema não parecem ter nos levado a superar essa espécie de “marca de origem” que faz com que a presença de filmes na educação, sobretudo em âmbito escolar, tenha um caráter fortemente instrumental. Entendemos como “uso instrumental” a exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema. Ou seja, se tomamos os filmes apenas como um meio através do qual desejamos ensinar algo, sem levar em conta o valor deles, por si mesmos, estamos olhando através dos filmes e não para eles. Nesse caso, seguimos tomando-os apenas como “ilustrações luminosas” dos conhecimentos que consideramos válidos, escolarmente (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 69).

A potência do cinema está nas viagens as quais nos convida, as quais nos convoca, nos desassossega para que possamos experimentar outros repertórios, ainda não visitados. Para transver o mundo (BARROS, 2010), precisamos da imagi-

nação criadora, proporcionada pela experiência autoformativa do cinema. O cenário desta experiência é o campo (auto) biográfico – um tempo para si – um cuidado de si – uma experimentação de si.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar.1994.
- BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- CASSETTI, Francesco; DI CHIO, Frederico. **Cómo analizar un film**. Barcelona, ES: Ediciones Paidós, 1991, 278p.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687> / Acesso em 29 out. 2013.
- FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).
- FRESQUET, A. **Cinema e educação**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/394.pdf> Acesso em 26 set. 2013.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.
- TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo, Summus, 1997. 174p.

A [re] constituição dos saberes docentes na cibercultura e na ensinagem universitária mediada por coreografias didáticas digitais

ROCHA, Adriana Moreira da
BARBIERO, Danilo Ribas

Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

A cultura digital é um fato no cotidiano das pessoas, assim como na educação. Pierre Lèvy (2009) teve uma visão futurista a respeito da cultura digital, ao desenvolver a teoria da inteligência coletiva e da *cibercultura*, assumindo uma transformação cultural, em que a forma de construir o conhecimento é colaborativa. Os educadores são instigados a [re]constituírem os saberes docentes na cibercultura, para compreenderem o universo comunicacional e informacional dos estudantes e transformarem as suas práticas tradicionais. Assim, apreender as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)¹ e integrá-las nas pedagogias universitárias, em benefício de suas práticas, desafia os docentes a explorarem potencialidades pedagógicas e tecnológicas na participação ativa dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem.

As dinâmicas pedagógicas tradicionais perdem espaço e sentido em um contexto de inovações e transformações permanentes, provocando os sistemas de ensino formal a educação e os educadores à apropriação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) para integrá-las, juntamente com os recursos da WEB² explorando as potencialidades de ferramentas atualmente disponíveis, como: blogs, webquests, wikis, comunidades virtuais, mapas conceituais, bibliotecas virtuais, redes sociais e ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

Os *tablets*, como ferramentas de trabalho, agregam recursos de escrita e de pesquisa, bem

como materiais e manuais digitais, têm potencial para gradativamente substituir livros e cadernos. Uma sala de aula interativa modifica noções tradicionais de “sala de aula” completamente. O quadro negro, que já foi verde e depois ficou branco, agora é digital. As aulas podem ser assistidas a distância; as tarefas de casa podem ser realizadas em uma rede social; as orientações acadêmicas passam a acontecer em tempos/espços acessíveis a orientadores e orientandos.

No presente artigo apresentamos contribuições para a compreensão do eixo temático *formação docente para o sistema de ensino formal*, abordando o campo ainda inédito da docência universitária, notadamente, detendo-nos sobre a [re]constituição dos saberes docentes na cultura digital. O eixo argumentativo sustenta-se no conceito de transferência tecnológica como desafio às práticas e organizações educativas formais (ALONSO, 2010). Para o autor, as aulas devem ser tanto um espaço de recriação das estruturas formais do conhecimento, como da criação por parte dos estudantes com o apoio das ferramentas mais avançadas das tecnologias, fomentando nele a inovação. Em nossos estudos, a ideia de transferência tecnológica articula-se à reflexão sobre a integração da WEB e das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação Superior, mediando novas coreografias didáticas na ensinagem universitária³ (ANASTASIOU, 2004).

As *coreografias didáticas* digitais (CDD) integram recursos digitais e estratégias de ensinagem mediados por instrumentos socioculturais (tecnologias) e educadores cujos saberes docentes são

¹ Optamos pelo conceito de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC, considerando o universo digital interativo e os processadores, cujo código de máquina é representado pelo sistema binário, em que todas as quantidades têm base em dois números: zero e um (0 e 1) (LÉVY, 2009). Neste contexto, a web 2.0 e a web 3.0 são movimentos naturais do desenvolvimento tecnológico.

² Conforme o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), a *World Wide Web*, conhecida por WEB ou WWW é um acervo universal de páginas, documentos, dados, aplicações e serviços interligados pela rede mundial de computadores, disponibilizado a qualquer momento e por diversos dispositivos, computadores fixos ou móveis, como celulares e tablets. Esse acervo pode reunir diversos tipos de conteúdos digitais, desde páginas de hipertextos, arquivos em formatos de imagem, som, vídeo etc. Cada arquivo destes é identificado por um endereço único, chamado URL (*Uniform Resource Locator*), em português, Localizador Padrão de Recursos. Uma URL indica o local onde se localiza o arquivo digital na WEB, possibilitando que estes arquivos possam ser acessados em qualquer lugar do globo (BARBIERO, 2013).

³ Prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, 2003).

reconstituídos em processos auto[trans]formativos de apropriações tecnológica, pedagógica e humanizadora. Ao conceituarmos *Coreografias Didáticas Digitais* revisitamos o conceito de estratégias de ensino, buscando integrar as práticas educativas às TDIC na cultura digital. Consideramos que o modo pelo qual o educando apreende é um ato intencional e não prescinde de rigor científico (FREIRE, 1986), nem de uma epistemologia afetivo-dialógica⁴ (HENZ; TONIOLO, 2013).

Os projetos de ensino-pesquisa-extensão do GP KOSMOS – Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de Formação (Certificação CNPq desde 2002) vêm tematizando, desde 2011, com os professores da Educação Básica e da Educação Superior, a construção de práticas de ensino-aprendizagem diferenciadas da abordagem tradicional, conceituadas por nós como *Coreografias Didáticas Digitais* (CDD), a partir do que Oser; Baeriswyl (2001) entendem como coreografia de ensino e Zabalza (2006) como coreografia didática. Envolve também as noções de ensinagem e apreendizagem (ANASTASIOU, 2004), na perspectiva de aprendizagens significativas para estudantes e educadores, no exercício da docência e em formação, na perspectiva da apropriação ativa de saberes docentes, em um processo de auto[trans]formação (FREIRE, 1981, 1989, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; 2012).

Com base argumentativa nesta matriz conceitual, o nosso objetivo nesse artigo é analisar a [re]constituição dos saberes docentes na cultura digital, mediante transferência tecnológica autônoma, planejada e desenvolvida pelos educadores na proposição de processos de aprendizagem mediados por coreografias didáticas digitais na ensinagem universitária.

Endossando a argumentação conceitual, trazemos os resultados de pesquisa, a partir da dissertação de mestrado de Barbiero (2013), “Entre o presencial e o virtual: movimentos em direção a novos saberes da docência superior”, tendo problematizado as repercussões das experiências de Docência Presencial (Dp) e Docência Virtual (Dv) na formação do professor universitário. O fenômeno em estudo envolveu os professores da Educação Superior atuantes na Dp e na Dv, o qual nos permitiu pensarmos em um possível processo de [trans]formação docente por meio da [re]construção dos *saberes da docência*. Permitiu que

sinalizarmos a construção de *novos saberes* neste processo formativo: o Saber relacionado às possibilidades educativas da *WEB* e *Saber* relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Investigamos as repercussões das experiências de Docência Presencial (Dp) e Docência Virtual (Dv) na formação do professor universitário de Dp e na Dv, analisando as experiências significativas narradas por eles e as possíveis influências em sua [trans]formação. Também foi possível demarcar os marcadores estratégicos presentes nas *Coreografias Didáticas* e a sua transposição/reconstrução da Dp para a Dv e vice-versa, identificando as inter-relações possíveis entre as *Coreografias Didáticas* apresentadas na Dp e na Dv a partir das experiências narradas.

O *desenho metodológico* configurou-se a partir de pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007), entrevistas narrativas (GASKELL, 2012) e a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2007). Foram mapeados onze (11) professores que atuam simultaneamente na Arquivologia (Dp) e no Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão em Arquivos (Dv) de uma universidade pública federal, cujos dispositivos tecnológicos digitais são disponibilizados para uso do ensino de graduação e pós-graduação. Nos resultados, destacamos as influências da Dv sobre a Dp e a [re]construção dos *saberes docentes* na elaboração das *Coreografias Didáticas Digitais*.

Articulando conceitos e prospecções

A Sociedade da Informação, por meio da *WEB*, permite-nos compartilharmos e localizarmos informações e produzirmos novos conhecimentos de forma interativa e compartilhada. Francisco Imbernón (2006) sinaliza preocupação ao afirmar que “as enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições” (p. 9) e, sem dúvida, a formação dos professores.

Marcelo García (1999, pp. 25-26) identifica três fases na formação de professores: (1) Pré-treino, marcada por experiências prévias de ensino vivenciadas enquanto alunos pelos candidatos professores; (2) formação inicial, preparação for-

⁴ A epistemologia afetivo-dialógica é compreendida por Henz e Toniolo (2013) como as dimensões da afetividade/amorosidade e dialogicidade no contexto educativo, inseparáveis na aprendizagem e envolvendo comprometimento, seriedade, escuta e respeito nas relações entre as gentedeidades que constituem o ato educativo.

mal em uma instituição de ensino, onde o futuro professor se apropria de conhecimentos pedagógicos, das disciplinas e realiza as práticas de ensino. Abrange a fase de iniciação à docência, ou seja, o período dos primeiros anos do exercício profissional do professor, no qual os docentes aprendem com a experiência, quase sempre isoladamente e por meio de estratégias de sobrevivência; (3) Formação permanente, incluindo todas as atividades planejadas pela instituição e pelos professores com a finalidade de permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino dos docentes.

Compreendemos que essas fases do processo de formação docente trazem implicações na docência universitária, geradas pelo fato de que a formação inicial do professor universitário não se dá na área pedagógica e sim na área específica do conhecimento de sua profissão, mesmo no caso das licenciaturas, estas voltadas à Educação Básica (MACIEL, 2000). Logo, a segunda fase é demarcada, na docência universitária pelas primeiras experiências do professor principiante,

A fase inicial da docência compreende os primeiros três anos da carreira docente. Marcelo Garcia (1999) afirma que é o período no qual os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. Nesta fase os docentes se voltam para a construção de novas ideias necessárias à [re] criação do mundo profissional/pedagógico, podendo responder aos desafios de transformação diante de novas possibilidades de autoria de suas práticas.

Em 2009, publicamos um artigo resultante de uma investigação narrativa da vida profissional de professores universitários, tendo como foco as condições em que exerciam a docência, captando a forma idiossincrática como reelaboraram as diferentes situações consideradas significativas em sua trajetória. Observamos a importância de uma atitude auto-reflexiva para que os docentes percebam-se como seres inacabados que se constroem na experiência, explicitando a trajetória (trans)formativa e também o percurso vital. Compreendemos ainda que a ambiência docente é um processo decisivo para o sucesso da ação educativa, comprometendo assim, as instituições, exigindo que estas criem contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional dos formadores e dos sujeitos em formação (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009). Em outro artigo (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2010), discutimos a resiliência docente, entendida

como capacidade adaptativa frente à ambiência institucional (condições externas oferecidas pelo ambiente universitário) e à ambiência docente, ou seja, o modo de enfrentamento das situações-problemas e dificuldades percebidas pelo professor ingressante tornando ainda mais complexo o seu processo de socialização profissional.

Tendo em vista o início da carreira na Educação Superior como uma fase essencial na constituição da docência, ainda crescendo-se a complexidade que a mesma alcança como articulação ensino-pesquisa-gestão e provavelmente, gestão, a auto(trans)formação torna-se um conceito gerador “em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade” (JOSSO, 2004, p. 38).

A construção teórica da relação *Espaço-Lugar* (CUNHA, 2008) encontra ressonância com a nossa construção sobre a *ambiência docente* (MACIEL, 2012), pois a universidade pode ou não se configurar como espaço formativo, promovendo uma ambiência docente dinamizada pela auto(trans)formação. Lembramos que “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (CUNHA, 2008, p. 185).

Ainda podemos inferir a nossa compreensão de que a integração das TDIC e o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, no caso institucional, o *Moodle*⁵ – onde se desenvolve a DV – pode ser compreendido, assim como os espaços presenciais – enquanto *Espaço/Lugar/Território* para a formação dos docentes da Educação Superior. Na mesma lógica, podem constituir-se, para Maciel (2012) em ambiência [trans]formativa, ou seja, a configuração de condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas que configuram a universidade como potencializadora de [trans]formação (MACIEL, 1995; 2000; 2006; 2009; 2010; MACIEL; TREVISAN, 2013).

A cultura digital constitui-se hoje o cenário para a ruptura com a educação tradicional, trazendo desafios pelo deslocamento tempo-espaço e pelo aporte das TDIC como possibilidades de interação e comunicação. Podemos inferir a configuração de ambiência digital, conceito constituído na ob-

⁵ Moodle - “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, software livre, de apoio à aprendizagem, executado em um ambiente virtual de ensino-aprendizagem Utiliza um sistema de gestão da aprendizagem em trabalho colaborativo, acessível através da Internet ou de rede local.

servação do contexto biotecnológico, envolvendo a fluência tecnológica, o mundo digital e a fluência pedagógica nos processos de aprendizagem mediados por dispositivos digitais (ferramentas tecnológicas, móveis e fixas, *online e offline*).

Construir uma ambiência [trans] formativa, na busca de inclusão social e digital, representa um desafio ao qual a Universidade deve assumir, como mediadora na produção e difusão do conhecimento. A inserção na cultura digital, embora seja uma decorrência na atualidade, exige que novas experiências auto [trans] formativas sejam desenvolvidas no âmbito da educação e da universidade, entendendo-se que o plano de formação articula-se nas necessidades pontuais do professor rever o seu planejamento e o desenvolvimento das atividades de estudo que orienta como educador e de que participa quando em formação.

A ideia de integração das TDIC nas pedagogias universitárias considera a importância de promover as CDD, incorporando os recursos disponibilizados pelos instrumentos socioculturais tecnológicos. Assim, a ludicidade e posterior atividade de estudo, atividades diretivas predominantes no “período escolar de desenvolvimento e de aprendizagem” (DAVÍDOV, 1988; ELKONIN, 1987; 1998), podem ser planejadas e dinamizadas para novos cenários educacionais.

A analogia ‘Coreografias Didáticas’ ou ‘Coreografias de Ensino’ foi criada Oser e Baeriswyl (2001) da Universidade de Friburgo, Suíça. Permite-nos compreendermos as atividades de ensinagem como algo que se aproxima ao mundo do teatro e da dança. Os docentes (coreógrafos) organizam as coreografias (as estratégias de ensino-aprendizagem), que postas em ‘cena’, orientam a aprendizagem dos estudantes. O professor “marca os tempos, ritmos, passos e espaços, estabelecendo assim as coordenadas a partir das quais o artista (estudante) vai desenvolver as suas capacidades pessoais” (PADILHA et al, 2010, p. 5). Ao assumir o enredo coreográfico, o artista-estudante [re]cria o estabelecido e torna-se autor.

As Coreografias Didáticas estão estruturadas em quatro grandes níveis: (1) a antecipação; (2) a colocação em cena; (3) o modelo base da aprendizagem e (4) o produto da aprendizagem do estudante. Os quatro níveis das Coreografias Didáticas podem apresentar um componente visível ou invisível. Além disso, as Coreografias Didáticas apresentam duas formas de estrutura: *superficial e profunda*. Para Baeriswyl (2008), a estrutura superficial apresenta um componente visível e

envolve todos os métodos de ensino: aulas teóricas, projetos de aprendizagem e todos os meios de comunicação e de mídias baseadas em forma de ensino. Com relação à estrutura profunda, a coreografia apresenta um componente invisível, e se refere ao processo de aprendizagem como um processo psicológico, envolvendo cognição e afetividade, o que podemos relacionar diretamente com o *nível* modelo base da aprendizagem. As CDD partem deste conceito, diferenciando-se pela articulação dos saberes docentes na complexidade da docência na cultura digital.

Os saberes, [re]constituídos frente às mudanças socioculturais e tecnológicas envolve a revisão de elementos teóricos de mais de um campo de estudos, não ignoramos tal fato, porém nos propomos um olhar à Docência a partir das construções teóricas que a compreendem como ação complexa conectada aos saberes docentes. Nessa direção, Barbiero (2013) inferiu dois *novos saberes docentes*, os quais propomos que sejam agregados a tal complexidade: o *saber* relacionado às possibilidades educativas da *WEB* e o *saber* relacionado à utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

O *saber* relacionado às possibilidades educativas da *WEB* compreende o conjunto de conhecimentos sobre a *WEB*, permitindo aos professores a descoberta e a seleção de conteúdos que possam complementar os materiais didáticos já utilizados em sala de aula. Envolve a dimensão informativa e educacional da *WEB*, por meio do reconhecimento de fontes fidedignas – sítios - que possibilitem a construção de conhecimentos e, ainda, a capacidade de utilização da *WEB* por meio de uma navegabilidade orientada, com a finalidade de construir conhecimentos, evitando a dispersão dos estudantes. A coreografia inicial, planejada pelo professor e posteriormente endossada, ampliada e até modificada pelo estudante, exige a concepção da *WEB* como um instrumento de mediação a ser delineado nos desenhos das aprendizagens e não como um fim específico.

Com relação ao saber ligado à utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, abrange o entrelaçamento de fluência tecnológica e pedagógica. A dimensão tecnológica envolve a busca, estudo e operacionalização de aplicativos, computadores (fixos e móveis), o conhecimento mínimo de plataformas etc. Ainda, desafia o professor à atualização dos conhecimentos que envolvem esta dimensão, considerando as constantes mudanças no campo das TDIC. A dimensão pedagógica compreende

minimamente a capacidade do professor em utilizar a(s) ferramenta(s) tecnológica(s) como um meio para conduzir um fim, a aprendizagem dos estudantes. Requer, portanto, conhecimentos em didática, teorias da aprendizagem e no reconhecimento do papel, lugar e finalidade das TDIC em sala de aula.

A [re]constituição dos saberes na complexidade da docência combinada

A docência já é complexa por si (CUNHA, 2008), [re]constituindo-se a partir do momento em que o docente passa a atuar em outras modalidades para além da Dp, ou seja, na Dv, modificando-se ainda de acordo com as relações estabelecidas pelo professor com a instituição educacional, com a sua profissão, com os seus colegas e com os seus aprendizes, sejam estes presenciais ou virtuais.

Neste sentido, ao percebermos a docência enquanto uma fusão de *saberes* tecidos, pelo professor, a partir de experiências em diferentes modalidades educativas, a compreendemos a partir da analogia da palavra modelagem no campo artístico, no qual o escultor transforma a matéria bruta, maleável para criar a sua obra (BARBIERO, 2013). Sendo assim, a *docência* é modelada e seus *saberes* [re]constituídos a partir das modalidades educativas e das configurações a docência assume na experiência docente.

Na Dp, o ensino e a aprendizagem ocorrem em um espaço físico delimitado, comumente, uma sala de aula ou um laboratório de uma instituição educacional, seja esta uma escola ou uma universidade. Neste espaço físico, o professor e os aprendizes presenciais interagem em tempo real. Tradicionalmente, para ministrar a sua aula, o professor utiliza de tecnologias tradicionais como o quadro e o giz, sendo que alguns docentes entendem que para dar aula é preciso somente o professor em interação com os aprendizes. A interação ocorre em tempo real, síncrona, face a face, com o professor interagindo com um aprendiz ou com um grupo de aprendizes.

Compreendemos a Docência Presencial Combinada (Dpc), como uma configuração da Dp na Educação Superior na qual os professores ministram suas disciplinas combinando momentos presenciais com momentos virtuais, síncronos ou assíncronos. Na Dpc, o professor da Educação Superior, que atua na Docência Presencial, passa a utilizar o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) para construir e conduzir parte de suas

aulas, combinando momentos presenciais com momentos virtuais, mediados por AVEA.

Compreendemos por Dv o exercício das atividades referentes ao ensino e à aprendizagem no âmbito da modalidade EaD. Na Dv, em geral, as aulas ocorrem por meio de um AVEA. Estes permitem a integração de múltiplas mídias e recursos, organizando as informações, desenvolvendo as interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborando e socializando produções.

Na Dv, a interação entre o professor e os aprendizes virtuais ocorre por meio das ferramentas do AVEA, que possibilitam a comunicação síncrona (em tempo real) ou assíncrona (em tempos diferentes). Na Dv, professores e tutores a distância interagem com os aprendizes por meio do AVEA, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos entre os profissionais e a [re]construção de *saberes docentes*. Desta forma, o trabalho docente é realizado por mais de um profissional.

Entendemos por Docência Virtual Compartilhada (Dvc) a Docência no contexto da EaD, na qual os atores no processo de ensino-aprendizagem são o professor e o tutor a distância. Na Dvc, há o Conhecimento Compartilhado e a Aprendizagem Colaborativa Docente (BOLZAN, 2002), envolvendo a confluência dos saberes de professor e de tutor a distância. Assim, a Dvc é caracterizada pela imersão no universo da EaD, o trabalho docente compartilhado e a mediação pedagógica digital.

Antes de apresentarmos as interlocuções entre as narrativas, os pesquisadores e os aspectos teóricos, destacamos que os docentes, sujeitos desta pesquisa, passaram a exercer a Dv a partir da sua entrada no Curso de Pós-Graduação-Especialização a Distância-Gestão em Arquivos. Com relação à categoria *Incursão na EaD*, envolvendo a entrada do professor na Dv, as narrativas dos docentes confluíram em dois pontos: as experiências na EaD e na Dv são divisores de água na trajetória docente e no trabalho docente. Os *informantes* ainda consideraram que a modalidade de educação a distância exige mais trabalho e dedicação dos professores. Neste sentido, afirmam os professores:

(...) porque é um recomeço, é uma modalidade diferenciada, não é a mesma coisa, trabalhar a distância com os alunos e com o presencial. Não é, mas exige bastante da gente, dedicação, um cuidado... (Esmeralda).

(...) então o primeiro impacto que eu senti, é o trabalho mesmo, eu acho que é bastante trabalhoso dar aula em EaD, é bastante trabalhoso, como eu já ouvi relatos, ser aluno no

EaD, e também acho que para o tutor, que também é bastante trabalhoso, tem bastante envolvimento (...) (Diamante).

Sobre as mudanças ocorridas a partir da incursão na EaD, apesar das manifestações dos docentes em relação à dedicação laboral, a maioria dos professores sinalizou a EaD e a Dv como uma experiência nova, enriquecedora, que contribui para a formação e para a reflexão sobre as atividades realizadas na Dp.

(...) então para mim a experiência foi maravilhosa, acho que eu só enriqueci, enriqueceu a carreira, enriqueceu a formação e cresceu até aqui, no presencial (Turmalina).

(...) eu acho que (a EaD) só nos trouxe mais conhecimentos ainda e fazer essa relação com o presencial ...porque deu um suporte tanto teórico, tanto técnico (...) (Ágata).

A experiência na Dv, envolvendo o Moodle e, consequentemente, a *WEB* e as TDIC no Curso de Gestão em Arquivos motivou os docentes a utilizarem o referido AVEA enquanto um espaço educativo complementar, sem a intenção de substituição das aulas presenciais no Curso de Graduação em Arquivologia. Para os professores da Educação Superior nos anos iniciais, observamos uma confluência do pensamento com os demais sujeitos com relação às mudanças provocadas a partir da experiência na Dv. O relato do sujeito identificado por Esmeralda ratifica essa compreensão:

[...] e tu fazer o conteúdo acontecer, geralmente enquanto tu estás ministrando a disciplina, no EaD ao contrário, tem que ter um planejamento prévio, com os conteúdos disponíveis, quando da abertura da disciplina, um acompanhamento do desenvolvimento do aluno e o seu aprendizado (Esmeralda).

Notadamente, a incursão dos docentes na EaD, proporcionando o contato com a Dv, pode ser uma experiência auto(trans)formadora e (trans)formadora ao professor universitário, principalmente aos professores dos anos iniciais da carreira. Assim, compreendemos que a (re) constituição dos saberes a partir da experiência no contexto virtual, envolvendo a apropriação de conhecimentos por meio da *WEB* e das Tecnologias Digitais, contribui para a dinamização do processo pedagógico na Educação Superior ao promover a transferência tecnológica mediando novas coreografias didáticas na ensinagem universitária.

Referências

- ALONSO, A. A.S.M. La transferencia de tecnologia como desafío para la didáctica de los contenidos. In: CHACÓN, J. P. MARCELO GARCÍA. **Tecnologías educativas 2.0**. Didáctica de los contenidos digitales. Valência, Pearson, 2010, pp. 185–204.
- ANASTASIOU, L. G. C. Alves L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- BAERISWYL, F. New choreographies of teaching in higher education. In: V **Congreso Iberoamericano de docencia universitaria**. Espanha, Valência, 2008. Disponível em: <http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=157&Itemid=8>. Acesso em: 15 de abr. 2014.
- BARBIERO, D. R. Entre o Presencial e o Virtual: Movimentos em Direção a novos saberes da Docência Superior. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.
- CUNHA, M. I. da. (2010). A Docência como ação complexa. In: **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Junqueira & Marin editores.
- DAVIDOV, V.V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: DAVIDOV, V.V. **La enseñanza y el desarrollo psíquico**. Moscóu: Editorial Progreso, 1988.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Progreso, 1987, p.125-142.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira, **medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HENZ, C. TONIOLO, J. M. S.A. Dialogar e amar: ensinando/aprendendo para ser mais. Dossiê: Diversidade na Educação. Políticas Educativas. **POLED**. Montevideo: AUGM, 2013, on line.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e para a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.
- MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da universidade de Cruz Alta**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans] formativa. In: ISAIA, Sílvia Maria Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (org.). **Pedagogia Universitária**. Tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: EDITORA UFSM, 2009, pp. 63-78.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. *ANAIS eletrônicos...* 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; VIERA TREVISAN, Neiva. Repercussões da Ambiência teórica positiva no desenvolvimento profissional docente. *ANAIS*. 2º Congresso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Uruguai, 2013.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999, 271 p. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Bauru: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003, pp. 191-211.

MORAES, R. GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

OSER, F. K. BAERISWAYL, F.J. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. In: RICHARDSON, V. (org.). **Handbook of research on teaching**. Washington: American Educational Research Association, 2001.

PADILHA, M. A. S. et. al. Ensino na Docência Online: um olhar à luz das Coreografias Didáticas. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. v. 1, n. 1, p. 1-12, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/index.php/emteia/issue/view/1>>. Acesso em: 15 de abr. 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007

ZABALZA, M. A. **Didáctica Universitaria**. Conferência realizada na Pontificia Universidade Javeriana de Cali, 2006. Disponível em: <<http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Didactica/DIDACTICAUNIVERSITARIA.pdf>>. Acesso em: 15 de abr. 2014.

Programa de formação de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento

ANTUNES, Helenise Sangoi
DOLWITSCH, Julia Bolssoni
Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

O Programa de Formação de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento, política pública de nível governamental, idealizada pelo Ministério de Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), conta com o apoio de Universidades parceiras e com adesão dos Estados e Municípios por meio de seus professores, promovendo a formação continuada de professores em alfabetização e linguagem no Brasil. Tem como principal objetivo promover práticas de leitura e escrita entre professores, tornando-os indivíduos reflexivos e autônomos, a fim de que possam buscar subsídios para suas próprias construções metodológicas em ambientes formadores.

O Programa, segundo o Guia do Pró-Letramento (2010, p.1), objetiva: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

A Universidade Federal de Santa Maria, representada institucionalmente pela Prof^ª. Dr^ª. Helenise Sangoi Antunes, assumiu a Coordenação Geral do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – PRÓ-LETRAMENTO no Rio Grande do Sul – Módulo de Alfabetização e Linguagem. A primeira etapa iniciou no final de 2010,

e as outras três foram concluídas até setembro de 2011. Para a realização do curso, contamos com a participação de alguns integrantes do Grupo, bem como, com a participação de cinco professoras¹ do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria que assumiram papéis fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Eu acompanhei o trabalho, como monitora, junto à Prof^ª. Dr^ª. Doris Pires Vargas Bolzan, com ela aprendi muito, vivenciei cada fala, cada experiência que ela trazia com muito carinho às professoras. A cada dia de curso, fui me encantando pela temática, pelas professoras que vinham de tão longe, mas traziam, em suas faces, a alegria de querer conhecer mais, de querer compartilhar com os outros um pouco da sua história.

Através desse trabalho de formação continuada realizado no Estado do Rio Grande do Sul, ao longo de 12 meses, uniram-se forças entre a Universidade sede do Programa e seus professores, 94 Municípios do Estado e suas Secretarias Municipais de Educação e a formação de 1.473 professores da educação básica inseridos em escolas municipais de grandes, médias e pequenas cidades do Rio Grande do Sul (ANTUNES et al, 2012).

O curso do Pró-Letramento foi desenvolvido a partir de seis etapas; primeiramente aconteceu a apresentação do Programa, momento em que os Secretários de Educação e Coordenadores do Programa conhecem a dinâmica do Pró-Letramento; em um segundo momento aconteceu a seleção dos tutores que se dá mediante seleção pública a partir da análise do currículo, experiência e habilidade didática dos candidatos. O tutor também deve ter reconhecimento por parte do grupo de professores do município. A próxima etapa caracterizou-se pela adesão do Secretário de Educação ao Programa. A quarta etapa foi a formação dos tutores, o curso terá duração de 180 horas em atividades semipresenciais, 120 horas presenciais e 60 horas

¹ Prof^ª. Dr^ª. Cleonice Maria Tomazzetti (Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM), Prof^ª. Dr^ª. Doris Pires Vargas Bolzan (Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM), Prof^ª. Dr^ª. Graziela Escandiel de Lima (Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM), Prof^ª. Dr^ª. Sueli Salva (Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM) e Prof^ª. Dr^ª. Viviane Ache Cancian (Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM).

à distância. Após essa etapa, aconteceu a formação dos cursistas, a qual começou, imediatamente, após a formação inicial dos tutores e ocorreu ao mesmo tempo em que aconteceu a formação do tutor. A formação dos cursistas foi dividida em 84 horas presenciais e 36 horas à distância, totalizando 120 horas (GUIA GERAL DO PRÓ-LETRAMENTO, 2010, p. 4).

O material do Pró-Letramento foi elaborado por dez universidades parceiras e foi dividido em fascículos, os cursos de alfabetização e linguagem tinham oito fascículos: “capacidades linguísticas de alfabetização e avaliação; alfabetização e letramento: questões sobre avaliação; a organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; o lúdico na sala de aula: projetos e jogos; o livro didático em sala de aula: algumas reflexões; modos de falar/modos de escrever; fascículo complementar”. O livro, com a organização dos fascículos, foi enviado para todas as escolas do Brasil, no ano de 2007, e para todas as Secretarias de Educação no ano de 2008. Ao aderir ao curso, foi necessário que os gestores verificassem a quantidade de material que possuía no Município e solicitassem ao MEC a quantidade que ainda era necessária para a formação inicial dos professores.

Tecendo caminhos, reconstruindo saberes... Experiências formativas em um Curso de Formação Continuada

Neste tópico, buscamos nos aproximar, através da pesquisa (auto)biográfica, das experiências percorridas pela professora colaboradora da pesquisa no Programa de Formação de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento, analisando suas trajetórias formativas e as implicações da literatura infantil ao longo desse percurso. Desse modo, por meio das narrativas expressas pela professora, tivemos a possibilidade de criar uma escrita rica em detalhes, em que as experiências formativas foram universalizadas e cuidadosamente analisadas. Em nenhum momento, as memórias trazidas pela professora foram invadidas ou testadas, e sim conseguimos (pesquisadora e colaboradora da pesquisa), ao longo do trabalho, criar um espaço colaborativo e enriquecedor.

A experiência sobre a escuta e a leitura das narrativas foi embasada pelo Método Biográfico História de Vida (ABRAHÃO, 2004; 2006), com o intuito de dar voz a uma professora alfabetizado-

ra do meio rural e compreender como a literatura infantil influenciou as trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada após a sua participação no Curso do Pró-Letramento.

No ano de 2010, a professora Noeli recebeu o convite da Secretaria de Educação do Município de Boqueirão do Leão/RS para participar como Tutora do Programa de Formação Continuada de Professores para os Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento –, financiado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC).

Em um primeiro momento relutei pela distância até Santa Maria e depois porque tudo estava muito confuso, faltava esclarecimentos sobre o programa e fui avisada 2 dias antes da primeira etapa. Como insistiram muito que eu fosse acabei aceitando o desafio e rumei à Santa Maria; mas muito preocupada, com muitas dúvidas, insegurança e com uma grande expectativa (*Autobiografia, Noeli Catharina Danieli*).

No decorrer do programa diferentes estratégias foram desenvolvidas, um ponto positivo foi a troca de experiências entre os tutores dos diferentes municípios e a exploração de diversos gêneros de leituras, jogos, etc. A professora Doris, extremamente comprometida com a educação, soube conduzir muito bem os encontros, demonstrando segurança, domínio de conteúdos, nos cativando e motivando para despertar o interesse e provocar significativas mudanças nos tutores. Desta forma, foi proporcionado atividades diversificadas, desafiadoras e dinâmicas que possibilitaram repensar nossa prática e metodologias e assim provocar mudanças na educação dos municípios. Também foi sendo construído com os professores, através da formação continuada, diferentes propostas de práticas com as leituras para que cada um pudesse adaptar de acordo com as condições e necessidades de sua realidade (*Autobiografia, Noeli Catharina Danieli*).

Em um primeiro momento, Noeli descreve, em sua autobiografia, as dúvidas e as incertezas em relação ao Curso, pois era uma experiência que apareceu como nova e instantânea em sua carreira profissional. Apesar das limitações iniciais, a colaboradora relata as contribuições do curso para sua prática, principalmente por se constituir um espaço de trocas de experiências entre os professores tutores dos diferentes Municípios.

A professora Noeli descreve, como ponto positivo do curso, a troca de experiências com professores de diferentes Municípios, reforçan-

do, nesse sentido, a importância do processo compartilhado de construção do conhecimento (BOLZAN, 2007). Desse modo, percebemos que não são apenas as instituições de ensino formalizadas que precisam investir em espaços que permitam que os professores compartilhem suas experiências formativas. Os cursos de formação de professores também precisam criar estratégias colaborativas que envolvam o professor como um todo, que valorizem as histórias de vida dos professores. É nesse sentido que retomamos as palavras de Nóvoa (2009, p. 19), quando coloca que é preciso devolver a formação de professores aos professores, é preciso criar propostas teóricas dentro da profissão a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

A colaboradora da pesquisa relembra ainda com carinho a formadora que atuou na sua turma do curso: professora Dóris² que, ao seu olhar, era

extremamente comprometida com a educação, soube conduzir muito bem os encontros demonstrando segurança, domínio de conteúdos, nos cativando e motivando para despertar o interesse e provocar significativas mudanças nos tutores (*Autobiografia, Noeli Catharina Danieli*).

Foram essas trocas que possibilitaram à professora Noeli repensar suas práticas e metodologias de ensino. Foi por meio de atividades diversificadas, planejadas, desafiadoras e dinâmicas que professores e formadores puderam construir juntos diferentes propostas de práticas de leituras e, assim, provocar alguma mudança na educação dos Municípios que ali estavam (*Autobiografia, Noeli Catharina Danieli*).

A professora Noeli relata, ao longo da entrevista narrativa, que com 27 anos na carreira docente já estava passando por uma fase de “acomodação” frente à profissão: “*Bom, como eu já tenho 27 anos de atividade [...] eu confesso que eu já estava um pouquinho acomodada*” (*Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli*). Entretanto, narra com entusiasmo:

Eu acho que o Pró-Letramento fez eu voltar lá no primeiro dia que eu entrei na sala de aula, que eu ganhei o meu contrato. Eu me senti assim, sabe, a mil, aquela adolescente quase de chegar na sala de aula e virar do avesso (*Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli*).

Nesse momento da vida de Noeli, o Pró-Letramento significou uma renovação, uma retomada aos primeiros anos de profissão, marcados por inovação, criação e empolgação frente ao novo.

Eu voltei do Pró-Letramento apaixonada por livros, tanto que eu tinha livros na minha escola que eu não tinha lido, livros de literatura infantil, que hoje, chegou um livro novo eu sou a primeira a ler. A grande maioria dos professores da zona rural, também tem carência de leituras, o professor também é acomodado, e eu acho que primeiro a mudança precisa acontecer no professor, depois no aluno. Como eu vou pedir para um aluno ler, se eu não sou leitora. Eu sempre gostei de ler, acho que eu lia razoavelmente, hoje eu leio muito e eu atribuo ao Pró-Letramento, com certeza foi o Pró-Letramento que fez isso comigo, eu não sei, eu me encantei com o Pró-Letramento, eu só lamento que muitos professores não têm oportunidade, da rede Estadual, todos os professores deveriam ter essa oportunidade, essa formação continuada (*Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli*).

Eu sempre digo que eu fiz a pedagogia, toda ela presencial, fiz uma pós também nessa área, mas o Pró-Letramento eu acho que valeu por tudo isso junto. Eu entendi assim: que o ensino não tava se adequando a realidade, a gente não tava conseguindo essas vitórias, o aluno não tava escrevendo, o aluno não tava lendo, ele não tava se comunicando como é o ideal, então é porque tinha alguma coisa que tava fracassando, e eu acredito que depois do Pró-Letramento, principalmente no meu Município, eu to vendo maravilhas, as minhas colegas estão ainda hoje me trazendo trabalhos, coisas maravilhosas e que antes não aconteciam, por isso que eu disse, o Pró-Letramento foi uma benção na minha vida e na minha profissão (*Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli*).

O Curso de Formação Continuada de Professores para os Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Módulo Alfabetização e Linguagem - Pró-Letramento – significou para Noeli uma renovação pessoal e profissional. Todavia, não foi apenas para a Noeli que essa renovação repercutiu, mas também na educação do seu Município, conforme relata a professora:

[...] depois do Pró-Letramento, principalmente no meu Município, eu to vendo maravilhas, as minhas colegas estão ainda hoje me trazendo trabalhos, coisas maravilhosas e que antes não aconteciam.

² Profª. Drª. Doris Pires Vargas Bolzan professora da Universidade Federal de Santa Maria que atuou como formadora na turma I no Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento – financiado pelo Ministério da Educação (MEC).

Os encontros realizados nas formações do curso possibilitaram, ainda, um trabalho bastante intenso com a leitura, em especial com a leitura de livros infantis. No relato acima, a professora Noeli narra com entusiasmo uma das paixões que foi intensificada ao longo do Pró-Letramento:

Eu voltei do Pró-Letramento apaixonada por livros, tanto que eu tinha livros na minha escola que eu não tinha lido, livros de literatura infantil, que hoje, chegou um livro novo eu sou a primeira a ler.

Nesse relato, fica claro que o curso significou para Noeli a sua própria formação como leitora e, mais tarde, possibilitou que ela se tornasse referência para seus alunos.

A partir desse contato intenso e direto com a leitura, junto a essa referência adulta presente dentro da escola, os alunos conquistaram suas posições como leitores. Isso fica claro no seguinte trecho da entrevista narrativa realizada com a professora Noeli:

O principal impacto do Pró-Letramento foi tornar os alunos leitores, devoram livros, hoje eu tenho que dizer crianças agora vamos parar de pegar livros e vamos trabalhar outra coisa, porque eles só querem ler agora, desperto assim. É outra coisa, as crianças chegam na escola e dizem: professora aquele livro que ontem a professora leu, minha mãe perguntou pra ela ler também, a professora empresta? Então agora os pais estão se tornando leitores, as crianças comentam a leitura e os pais pedem pra elas levar livros pra casa pra eles lerem. É uma maravilha, o pessoal aqui do interior lendo os livros em casa. Aí incentiva as famílias, o aluno, e eu fico maravilhada com isso, estou ajudando a própria família a tornar-se leitora (*Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli*).

A repercussão do Curso não se deu apenas no ambiente escolar, um lugar em que os alunos “devoram livros”. A família também está fazendo parte dessa comunidade leitora na pequena localidade de Arroio Galdino – Município de Boqueirão do Leão/RS –. O mundo mágico da literatura infantil está saindo das quatro paredes da sala de aula e entrando na vida do povo do interior, conforme relata a professora Noeli: “É uma maravilha, o pessoal aqui do interior lendo os livros em casa. [...] Estou ajudando a própria família a tornar-se leitora”.

Conforme estudos de Kramer (1998, p. 24), o gosto pela leitura “é construído a partir de experiências positivas, de práticas concretas de ler e

escrever, de identificação de interesses, de liberdade (ou não) de escolher”. Dessa forma, Noeli, a partir de experiências positivas que vivenciou no Curso do Pró-Letramento, conseguiu despertar nos seus alunos o significado de se constituir e tornar-se leitor. As práticas socioculturais que referenciam os usos da leitura despertaram o gosto de ler por prazer, por liberdade, com opções de escolhas. Os alunos tornaram-se referências positivas aos pais, que agora também estão se tornando leitores.

A partir do incentivo à leitura, Noeli construiu junto com os alunos e com os pais o “Cantinho de Aprendizagem”. Ali estão todas as produções das crianças: os textos, as poesias, as receitas, as dobraduras, os jogos didáticos; nesse espaço, também se encontram as produções construídas junto com os pais dentro da escola: os brinquedos antigos, as cantigas e as brincadeiras de antigamente.

Para Kramer (1993, p. 83),

Ser autor significa dizer a própria palavra; cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que se caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro... Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se intensifica, diferencia, cresce no seu aprendizado... Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história.

A autora contribui no sentido de valorizar o ser humano como potencialmente ativo, autônomo, como criador das suas próprias produções, da sua marca pessoal, afim de que se crie espaços de interação e aprendizagem.

No decorrer das narrativas da professora Noeli, fica claro que os alunos ocupam um espaço especial na sala de aula, constituindo-se, a cada dia, autores das suas palavras, dos seus textos e das suas obras. Junto com os pais, produzem brinquedos e cantigas que carregam em sua origem histórias e memórias sem fim.

O Programa de Formação Continuada de Professores para os Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento – também trouxe contribuições para o Município de Boqueirão do Leão/RS, conforme excerto na entrevista narrativa abaixo:

No meu município, há pessoas que são mais de idade, já estão vários anos atuando, e a minha preocupação foi essa: como eu vou faz-

er para mudar a mentalidade dessas minhas colegas, porque eu conhecia muitas e até tinha um pouco de medo delas. E assim, então, eu comecei o curso muito preocupada. Quando eu fui pra Santa Maria, eu fui lá despreparada, eu não sabia nem o que eu ia fazer, a Secretaria de Educação me avisou dois dias antes, que eu teria que ir pra lá, eu no começo relutei, mas fui, de tanto que insistiram fui. Eu cheguei lá e não sabia o que eu ia fazer, eu achei que ia assistir palestras e eu viria pra cá e iria colocar o que eu tinha assistido. Mas quando eu cheguei no primeiro dia eu vi que a realidade era bem outra, que o assunto era outro, confesso que eu fiquei bem assustada. Mas eu sou assim ó, tudo que eu faço eu faço bem feito, eu procuro me dedicar ao máximo e foi o que eu fiz, eu passei as minhas férias do ano passado, organizando os jogos, as atividades, eu não saía, eu não fui pra praia, só preparando o curso do Pró-Letramento, porque eu queria realmente fazer a diferença no meu município. O meu objetivo realmente era fazer a diferença no meu município, o meu município vem da zona rural, tem muita carência e eu pensei, então eu vou fazer a diferença. E foi através da leitura que eu comecei. E realmente esses cantinhos de leitura pras crianças tá dando resultado, a Secretaria de Educação já montou quatro bibliotecas volantes que estão passando em escolas pra trazer livros novos, diferentes, e isso foi depois do Pró-Letramento (*Entrevista Narrativa, Noeli Catharina Danieli*).

Dentre as contribuições para a Educação do Município, destaca-se a montagem de bibliotecas itinerantes, com literatura infantil e leituras diversas. Essa iniciativa demonstra a aceitação e inserção de novas práticas pedagógicas e de leitura e escrita propostas pelo Curso de Formação Continuada – Pró-Letramento. Isso vem ao encontro das propostas sugeridas pelo Programa do referido Curso a partir das orientações da SEB/MEC e pelas Professoras Formadoras que atuaram diretamente na formação destes professores tutores dos municípios participantes, dentre eles, Boqueirão do Leão/RS.

A partir das experiências vivenciadas no curso, Noeli conseguiu, junto à Secretaria de Educação do seu Município, a construção de quatro bibliotecas itinerantes, que passam uma vez por semana em todas as escolas Municipais, inclusive nas localizadas no interior, como a de Noeli. Essas bibliotecas oferecem livros novos e diferentes dos que já têm na escola, possibilitando que os alunos tenham contato com diferentes acervos literários.

Maciel (2008) discute que a leitura do texto literário, seja ele de qualquer gênero, além de proporcionar às crianças, aos jovens e aos adultos o conhecimento de as obras do passado, possibilita a localização cultural desses sujeitos em um universo letrado, com fluxos de informações cada vez mais amplos e acelerados. Para a autora, a leitura do texto literário acaba "(...) contribuindo de maneira única para a formação de um leitor crítico e capaz de articular o mundo das palavras com o seu eu mais profundo e a comunidade onde ele está inserido" (p. 13). Dessa forma, por meio das leituras literárias que percorrem as escolas rurais do Município de Boqueirão do Leão/RS, através das bibliotecas itinerantes, os professores e alunos têm a possibilidade de tecer múltiplas redes de comunicação, em que histórias pessoais e coletivas revelam-se a partir da leitura dos livros infantis.

A partir da criação de um espaço de interação, é possível que os professores construam seus saberes nas ações cotidianas, nos espaços em que estão inseridos e nos processos temporais vivenciados por eles mesmos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional.

No decorrer desta pesquisa, percorremos algumas experiências formativas vivenciadas pela professora Noeli ao longo do Programa de Formação de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento. Experiências que possibilitaram a professora Noeli tecer caminhos instituintes na formação de professores e, conseqüentemente, na educação do Município de Boqueirão do Leão/RS. A partir de referências positivas vivenciadas, ao longo do curso, a professora conseguiu intervir na educação do seu Município, reconstruindo saberes e despertando práticas e ações que já estavam adormecidas dentro das escolas.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, Maria Helena; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ANTUNES, Helenise Sangoi. et al. Entre vivências e experiências na formação continuada de professores: as impressões do Programa Pró-Letramento no Rio Grande do Sul. In: IX AMPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. Caxias do Sul. **Anais do IX Anped Sul**, 2012.

BRASIL. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Ministério da Educação, 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na educação superior. In: **Políticas Educativas**. Campinas, v. 1, n. 1, p. 69-79, out. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18252/10736>. Acesso em: 01 mai. 2013.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores. Da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 19-41, 1998.

_____. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Eixo temático

**O discurso da
educação, ou os
discursos educativos**

La autoridad pedagógica: tema vigente en los discursos educativos

ABRATE, Liliana del Carmen

JURI, María Isabel

VAN CAUTEREN, Analía

LOPEZ, María Eugenia

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Filosofía y Humanidades

Introducción

Entre las temáticas mas recurrentes de los debates entre los discursos pedagógicos durante las últimas décadas, se puede encontrar las interacciones áulicas o la relación educativa, como supo denominarse en algunos clásicos de la literatura especializada. Así lo reflejan los programas de formación de profesores y licenciados en Educación en nuestro país, incluso en la Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, a la que pertenecemos.

Para esta ocasión, quisiéramos detenernos especialmente en el enfoque que venimos construyendo para su tratamiento, tanto en la formación de profesionales de la educación como en las tareas de investigación.

Partimos de la preocupación por construir un enfoque que permita dotar de voz propia a la Pedagogía para comprender y explicar la complejidad del espacio áulico y sus procesos, en los tiempos actuales. Son muchos autores, desde distintas perspectivas, que hablan sobre estas situaciones, la didáctica, la sociología, la psicología entre las más destacadas. Pero lo que nos interesa es avanzar hacia la construcción de un discurso propio de la Pedagogía, en un terreno explicativo y propositivo, que ofrezca una mirada de conjunto y propuestas de intervención en distintas prácticas educativas para su mejora constante.

Planteamos entonces el debate en torno a la especificidad de la dimensión pedagógica para las interacciones áulicas y desde allí, abordamos el problema de la autoridad pedagógica, constituida en temática de relevancia en la actualidad.

La Dimensión Pedagógica de la Escuela

Desde la cátedra de Pedagogía y desde otros ámbitos de actuación profesional de quienes real-

izamos esta presentación, venimos desarrollando investigaciones, reflexiones e intervenciones en torno a la especificidad pedagógica de la escuela. La intencionalidad última siempre ha sido poner en tensión los saberes académicos con la complejidad de la práctica cotidiana y concreta de las instituciones educativas, procurando aportar a su mejoramiento. Sostenemos como premisa que la “dimensión pedagógica de la escuela” y su manifestación en los Proyectos Pedagógicos Institucionales, es un eje articulador de las prácticas institucionales, y por medio del mismo se puede resignificar el papel socializador de la enseñanza y el aprendizaje, repensar sus principales dispositivos – entre otros las interacciones áulicas y la autoridad – y apostar al desarrollo de nuevos modos y disposiciones del hacer escolar en pos de un orden social más equitativo.

Así, un objeto de conocimiento para el discurso pedagógico son las instituciones educativas en general y las escuelas en particular; en especial lo que en ellas ocurre. La complejidad de este objeto y la multiplicidad de variables que se ponen en juego en torno al mismo es lo que nos ha permitido realizar diversos recorridos, generar algunas reflexiones que se han ido “espiralando” en torno a las distintas problemáticas emergentes.

En tal sentido, definimos la especificidad de la escuela, a través de lo que denominamos “*dimensión pedagógica*” (Germán, 2002). Se trata de una noción que por lo general aparece como una noción, como un saber disponible en los docentes, pero homologada a aspectos didácticos y/o organizativos. Por el contrario, desde nuestra perspectiva, abordar la dimensión pedagógica implica poner la mirada en las Instituciones y entender a la Pedagogía como la disciplina que puede abordar lo global de las escuelas, no como conjunto de partes yuxtapuestas, sino en forma articulada. Por tanto, emerge el concepto de “Proyecto Pedagógico Institucional” como categoría central para el análisis de la Institución Educativa en su globalidad, per-

mitiendo intervenir desde su especificidad. *Construir Proyectos Pedagógicos Institucionales – PPI – significa, entre otras cosas, definir un posicionamiento de los equipos docentes en las escuelas, que les permita mirarse a sí mismos, reflexionar sobre sus posibilidades y condiciones, para desde allí proyectarse en términos de otorgarle sentido pedagógico al hacer cotidiano y continuo.* (Abrate, Juri 2011)

En la década del 90 hubo especialistas que presentaron planteos importantes (Ball, 1990; Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, Santos Guerra, 1994) en torno a la necesidad de mirar a la escuela más allá del aula. Frigerio (1998:22), refiriendo a los pocos desarrollos específicamente pedagógicos que se han producido sobre las escuelas expresa: *“no se trata de la pretensión de saberlo todo de todo. Pero, ¿cómo trabajar en la ignorancia del sistema que integramos, cómo no considerar su funcionamiento, su cultura, desconocer la lógica que como actor del sistema me habita, cómo trabajar sin una concepción básica acerca de la institución que cotidianamente nos alberga? ¿Cómo desconocer que ella resulta también de cada uno de nosotros?”*

Pero, a nuestro entender, en ninguno de ellos aparece de modo contundente la necesidad de la articulación de sus componentes o dimensiones de las instituciones. Desde esta perspectiva es que resulta imprescindible avanzar en la construcción de saberes pedagógicos, enmarcados en una de las principales tensiones inherentes al campo educativo. Así, destacamos la lucha contra la creciente fragmentación de los conocimientos de y sobre la educación; la progresiva desarticulación de las instituciones y la desintegración de los sujetos que interactúan en ellas, quienes a la vez que las constituyen son constituidos por esas instituciones fragmentadas.

La autoridad pedagógica: objeto de la investigación

En el marco de la perspectiva presentada, la investigación que desarrollamos desde la Cátedra de Pedagogía, toma como problemática de indagación la construcción de la autoridad pedagógica, a partir de la preocupación acerca de las relaciones que se entablan entre el docente y el alumno en las escuelas en las que el trabajo cotidiano pareciera estar expresando rupturas y quiebres respecto de lo que ha sido su conformación histórica. Es reitera-

tivo escuchar expresiones de parte de los docentes, directivos y de la comunidad en general, respecto a las dificultades y los obstáculos que cotidianamente deben superarse para lograr el proceso de construcción de los conocimientos. De modo que estamos avanzando en una investigación que despliega una mirada sobre el acto educativo, específicamente sobre el ejercicio de la función docente, tanto en el aula como en otros espacios institucionales en los que la palabra y el accionar implican un efecto sobre el otro – fuerza performativa según P. Bourdieu (1985) – a través de una interacción en la que se ejerce autoridad.

Sostenemos que el acto educativo contiene en sí mismo un rasgo de directividad o prescriptividad que merece ser analizado en el contexto actual, ya que su intencionalidad lo atraviesa centralmente, atribuyéndole un sentido específico. Tal como define M Postic (2000: 14): *“El acto educativo se propone una construcción de comportamientos en un sujeto según un vector orientador. Supone un conjunto coherente de acciones emprendidas con vistas a un fin, a un sistema ordenado de medios; es la puesta en marcha de principios explícitos o implícitos, procedentes de una teoría general. Es decir, que es por esencia, directivo, porque las opciones son tomadas para el educando y no por él”*.

En las primeras décadas del siglo XX, con la gestación y expansión de los sistemas escolares estatales, se generalizó un modelo de ejercicio de la autoridad docente que se imponía de manera inflexible sobre la obediencia obligada del alumno. El principio de autoridad se expresaba en los siguientes términos: yo ordeno y mando; tú acatas. El esquema se configuró en torno a tres términos: uno que ejerce la autoridad sobre otro y la institución que le transfiere al primero la autoridad y legitima la relación entre ambos. (Corea y Lewkowicz. 2004). En cambio, al finalizar el siglo y en el comienzo del nuevo, es común encontrar situaciones que expresan la sensación de impotencia que atraviesa el actuar del docente, la escasa fuerza performativa¹ de las instituciones y la incidencia de la adversidad de los contextos sociales e institucionales que debilitan el ejercicio de la autoridad pedagógica.

Cabe destacar que resulta complejo lograr la precisión semántica sobre el concepto de autoridad, dada la proximidad con otros similares, en

¹ El concepto de lenguaje performativo se refiere a una forma particular de lenguaje que no describe ni registra nada, un lenguaje cuyas afirmaciones no son ni verdaderas ni falsas. En el lenguaje performativo mediante la oración o el habla se realiza una acción, por supuesto una acción que es mucho más que el mero hecho de “decir” algo. Es un lenguaje típicamente político, el lenguaje que no describe una realidad sino que realiza una acción, un lenguaje que no utiliza las palabras como resultado de una contemplación de una realidad entendida como externa al sujeto, sino que usa las palabras para actuar sobre y en una realidad intersubjetiva, que a partir de esa acción se vuelve humana. En: http://www.academia.edu/2444620/La_accion_politica_como_lenguaje_performativo

especial el de poder. Al respecto, Pierella (2005) señala que la autoridad como categoría analítica se halla tensionada o articulada con otras como libertad, permisión, coerción, autonomía, heteronimia y atraviesa la historia del discurso pedagógico. Sin embargo, se requiere de la mayor precisión posible en relación a las posibles fronteras entre tales conceptos, por lo que en la revisión del marco teórico que hemos realizado se pudo avanzar en la delimitación de la noción de autoridad. En tal empeño, el aporte de Alexandre Kójeve resulta exhaustivo y esclarecedor. Al presentar una definición general, sostiene: *“Sólo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción.... Pertenecce a quien hace cambiar y no a quien experimenta el cambio: la autoridad es en lo esencial, activa y no pasiva... El soporte real de cualquier autoridad es necesariamente un agente, en el sentido propio y fuerte del término, es decir, un agente al que se le considera como libre y consciente...”* A Kójeve (2005:35).

Su análisis evidencia la intención de revelar la esencia de la autoridad y distinguir los fenómenos que se incluyen bajo esa denominación. Continúa diciendo: *“El acto autoritario se distingue de todos los demás por el hecho de que no encuentra oposición por parte de quien, o de quienes, es el destinatario. Lo que presupone, por una parte la posibilidad de una oposición y por la otra la renuncia consciente y voluntaria a la realización de esa posibilidad.”* A Kójeve (2005:36)

Desde estas ideas, resulta pertinente pensar el accionar docente, ya que el hecho educativo no podría asentarse si no es en una aceptación de otro que puede ejercer cierta influencia sobre el que se dispone a recibirla. A su vez, ese otro que ofrece algo, actúa en base a cierta aceptación o “investidura” que se le reconoce para actuar en nombre de aquello que se considera valioso.

“La autoridad es, pues, necesariamente una relación (entre agente y paciente); es, entonces, un fenómeno esencialmente social (y no individual)..... entonces, la autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro) sin que esos reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo... actuando con autoridad, el agente puede cambiar el dato humano exterior, sin experimentar una reacción, es decir, sin que cambie él mismo en función de su acción”. (Kójeve, 2005:36)

Por otra parte, un estudioso de la obra de H. Arendt, Etiéne Tassin (2002), se ocupa de poner en tensión los términos de poder, autoridad, violencia y acción política, a partir de otro concepto en común que los cobija: el de dominación;

atribuyendo a este último fenómeno la fuente de sus confusiones.

“El poder habitualmente se confunde con la autoridad, la fuerza, la violencia o la relación de mando-obediencia. Esas confusiones se deben a la idea de que el poder es el ejercicio de una dominación a través de la cual se afirma la soberanía – potencia, independencia y libertad – de un individuo, de un grupo o de un Estado” (Tassin en Frigerio, 2002: 151).

Una de las líneas de trabajo del autor, consiste en poner de relieve tanto lo que aproxima como lo que distancia al poder de la autoridad, ya que ambos se vinculan con la obediencia. Para ello, ubica el origen de tales confusiones en dos momentos: uno en la antigüedad y otro en la modernidad. El primero fue cuando se incorpora la autoridad en la manipulación de los asuntos públicos de la ciudad para eliminar la deliberación argumentada y la apelación a la fuerza o la violencia. El segundo es cuando se produce la desaparición de toda forma de autoridad al derrumbarse casi por completo todas las tradiciones en la modernidad.

En base al propio argumento de Arendt, Tassin (2002) establece la diferencia y encuentra mayor precisión en el concepto de autoridad. Dirá que en las experiencias políticas de la antigüedad se puede reconocer que *“...la autoridad es irreductible a cualquier forma de poder..... Únicamente un punto de vista explícita e implícitamente funcionalista podrá confundir la autoridad con el poder o con la violencia: de la similitud observable de la función (la obediencia), se deduce el modus operandi (el mando coercitivo)”* (Tassin en Frigerio, 2002: 158).

Entonces, la autoridad refiere a una relación en la que la respuesta es la obediencia a un individuo o una institución, por la ascendencia, y no por el temor al uso de la fuerza como puede ocurrir cuando se alude al poder. La autoridad es por definición, “incondicional e indiscutida (sin necesidad de coerción ni de consenso) y sólo puede atribuirse al respeto que se tiene por la persona o por el cargo. Posee autoridad aquel que es una autoridad porque él hace la autoridad”. (Tassin, en Frigerio, 2002:159).

En base a estas conceptualizaciones, sucintamente presentadas, se desarrolla la investigación a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué características reúnen las situaciones educativas en las que hay obediencia ante un acto de ejercicio de la autoridad pedagógica? ¿es posible hallar formas nuevas de ejercicio de la autoridad pedagógica? ¿qué características asumen? ¿es posible identificar

rasgos particulares en el ejercicio de la autoridad pedagógica que difieren del modelo que acompañó la expansión de la escuela moderna?.

En distintas etapas del trabajo empírico se realizaron observaciones de clases y entrevistas a los actores institucionales del primer ciclo de la educación secundaria de la ciudad de Córdoba. Del análisis de las observaciones se construyeron categorías que permitieron revisar las exigencias, imposiciones y sugerencias que despliegan los docentes hacia sus alumnos; distinguiendo en cada uno de estos rubros las palabras, los gestos y/o acciones de los sujetos involucrados procurando identificar las características particulares que adopta el ejercicio de la autoridad y su respuesta en las situaciones observadas.

En la continuidad del trabajo de campo, se aplicaron entrevistas a docentes, recogiendo con la mayor amplitud posible, las consideraciones que los docentes exponen sobre las vivencias propias y sus reflexiones sobre la autoridad pedagógica desde sus prácticas educativas.

Los aportes al debate desde el discurso pedagógico

Entre las consideraciones expuestas como resultado de este proceso investigativo, para esta ocasión importa señalar aquellas que se destacan, no sólo por su recurrencia, sino porque se han constituido en categorías que orientan su continuidad. Nos referimos a la obediencia; el control de las conductas en el aula y el compromiso en los vínculos.

Respecto de la obediencia, los docentes expresan las dificultades para obtener tal respuesta y reconocen entre las causas que ocasionan la desobediencia las propias características de los jóvenes y sus familias. Así lo expresa uno de ellos:

“Hay chicos a los que es imposible hacerles hacer ninguna tarea. No le interesa hacer nada. Es más, a veces se queda callado, no molesta ni nada, pero tampoco hace nada,... ni nada de nada (...) ya escapa de nosotros, .. creo que tiene que ver con el entorno familiar (Prof. de matemática 1).

En tales expresiones la acción del propio docente involucrado está cargada de impotencia; sin reconocer posibilidades de transformar tal desinterés, ya que se sostiene la expectativa de encontrar estudiantes dispuestos a obedecer porque en la familia ya construyeron tal disposición. Así lo expre-

san: “Yo pienso que ellos en alguna medida tienen esa obediencia como inculcada” (Prof. de matemática 1)

Además, se manifiesta una fuerte vinculación entre la obediencia y la disciplina, entendida como la imposición de límites para garantizar las condiciones que requiere el proceso educativo, aún marcando modalidades flexibles en su imposición.

Respecto al control de las conductas en el aula surge la problemática de las capacidades personales de los docentes. En claves modernas, la obediencia y abnegación de los adolescentes a las órdenes y pedidos del profesor eran consideradas cuestiones obvias, que hoy no se presentan. En este sentido, Abrate (2012, p. 51) sostiene “lo que era del orden de lo “natural” de la vida escolar es reemplazado hoy por “equilibrios precarios”. Antelo y Alliaud (2009) remarkan la precariedad de la autoridad en los salones de clase, pues “hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren recursos y destrezas para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas” (p. 90). Así, en la construcción y conquista de dichos equilibrios precarios, los docentes, sin perder de vista que la decisión final está en sus manos, hacen lugar a acontecimientos impensables en la modernidad, como por ejemplo: la negociación entre docentes y alumnos en relación a fechas de evaluación, los cuestionamiento de las actividades presentadas por el docente y las dinámicas de clase.

A mi me da más resultado el negociar que el imponer... A mi me gusta acordar con ellos, porque negociamos (...) Yo pienso que es positivo negociar..... Bueno, en relación a los contenidos, no. El contenido es este y esto se resuelve de esta forma. Allí no se lo puedo cambiar. (...) (Prof. de música).

Por su parte, uno de los profesores entrevistados, equipara en importancia, el aprendizaje de contenidos conceptuales con el aprendizaje de normas y actitudes que hacen al reconocimiento de la autoridad del docente. Por lo que cabría sostener, que al asumir tal importancia, el control de las conductas se constituye en contenido en sí mismo y la respuesta esperada un signo del aprendizaje logrado.

En referencia al compromiso con los vínculos se recupera el análisis de la asimetría propia de la relación pedagógica. En la modernidad, dicha asimetría operaba casi como “garante” de una autoridad pedagógica, mientras que en el presente emerge la necesidad de conocer de qué manera se piensan los vínculos docente- alumno y cómo los

mismos operan en los procesos de construcción de la autoridad.

En los discursos de los docentes, se evidencia una amplia multiplicidad de consideraciones al respecto. Algunas, con tintes de nostalgia, aluden a la necesidad de recuperar modos de relación perdidos e insisten en sostenerse per-se

yo quiero que me respeten cómo yo respetaba a mis maestros... (profesor de historia).

Otros, con rasgos de realismo, reconocen que los cambios de contextos y sus complejidades han modificado los modos de sostener la autoridad; “ya no funciona por delegación simple como ocurría antes, hoy no se es reconocido como autoridad simplemente a partir de un nombramiento” (Zerbino, 2011, p.19). Las expresiones de los docentes parecieran traducir un problema central en tal vínculo que se manifiesta como la falta de credibilidad. Así lo dicen:

yo ya sé que los pibes no se la creen, tenés que convencerlos que lo que les pretendés enseñar vale la pena... (Prof. de Ética y Ciudadanía).

El tema del reconocimiento del otro es casi una constante, al momento de definir las relaciones pedagógicas, destacándose en las apreciaciones el vínculo entre el reconocimiento y las cualidades individuales de los sujetos involucrados, en ausencia de lo institucional o colectivo.

Consideraciones finales

Podemos sostener que la indagación sobre la problemática de la autoridad pedagógica en las escuelas, desde la especificidad del discurso pedagógico, permite reconocer las formas múltiples que adopta su ejercicio, sus posibilidades y limitaciones. Sería imposible ligarla solo a cuestiones individuales, que sin dejarlas de lado, se deberán considerar en relación a otras que configuran los vínculos pedagógicos, como las características de las instituciones, del grupo clase, y otras.

Las tareas académicas realizadas hasta aquí, nos han permitido avanzar sobre un análisis que da cuenta de la tensión debilidad-potencialidad de la autoridad pedagógica en los tiempos actuales, potenciando la necesidad de revertir el camino hacia nuevos modos de concebirla y construirla, como condición necesaria para materializar el acto de educar y reconfigurar la especificidad pedagógica de las escuelas.

Referencias bibliográficas

- ABRATE, L y JURI, M.I. (2011) Una mirada pedagógica a la escuela. En el libro: Escuela, Políticas y Formación Docente. Compiladores: G. Gutierrez y S. La Rocca. U.E.P.C.
- ARENDT, H. Entre el pasado y el futuro. Editorial Península. Barcelona, 1996.
- ARENDT, H. La condición humana. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2005.
- DUSSEL, I y CARUSO, M. La invención del aula. Editorial Santillana. Buenos Aires, 1999.
- GUEVEL, D. La autoridad del maestro en la cultura de las nuevas tecnologías. En: La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Laborde Editor, 2011.
- FRIGERIO, G. De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su gestión. Kapelusz. Buenos Aires, 1998.
- HERNANDEZ, A. Relaciones de autoridad. Visiones de directores y directoras de escuelas medias de la provincia de Neuquén. En: Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos. UNPA, 2009.
- MERIEU, P. En la escuela hoy. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2004.
- PINEAU, P., DUSSEL, I y CARUSO, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- PETRUCCI, L. Modalidades y referencias a la autoridad. Buenos Aires: Laborde, 2011.
- PIERELLA, M. P. Experiencias de formación en Humanidades. Visiones estudiantiles acerca de la autoridad. Buenos Aires: Laborde Editor, 2011.
- POSTIC, M. La relación educativa. Madrid: Narcea. 2da edición, 1996.
- TASSIN, È. Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación) En el libro: Frigerio, G (Comp) Educar: rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires: Santillana, 2002.

O conceito de qualidade relacionado à educação nos discursos jornalísticos no Brasil: uma análise sobre a revista *Veja*

CORTINAZ, Tiago
GOLBSPAN, Ricardo Boklis
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

O presente trabalho é parte de uma pesquisa que objetiva discutir a construção de hegemonia sobre alguns conceitos relacionados à educação a partir da análise do discurso jornalístico, mais especificamente, neste trabalho, o conceito de qualidade relacionado à educação. A relevância dessa discussão se justifica no entendimento de que “quanto menor é a familiaridade do público com um assunto apresentado pela mídia, mais suscetível ele será à aquisição da definição, interpretação causal, valoração moral e recomendação de solução propostas pelos meios de comunicação” (ENTMAN, p. 17, 2004). No contexto brasileiro a educação, especialmente a educação pública, é pauta constante na mídia devido à máxima de que a mesma é fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do país. Nesse sentido os limites e possibilidades da educação no Brasil apontados pela mídia, podem muitas vezes constituir o que o público em geral concebe como uma boa ou uma má educação.

Neste breve trabalho discorreremos sobre a importância de investigarmos os sentidos construídos em torno do conceito de qualidade relacionado à educação. Justificaremos a escolha da revista *Veja* como objeto de estudo, situando a relação entre veículos de comunicação de grande circulação nacional, público-leitor e mudanças ocorridas no contexto socioeconômico brasileiro desde 2002 até o presente momento. E finalmente apresentaremos a análise crítica do discurso jornalístico de dois artigos (devido à dimensão reduzida deste trabalho) representativos do conjunto de publicações da revista *Veja* nos últimos quatorze anos, argumentando sobre a utilização da Análise Crítica do Discurso (ACD) como uma potente ferramenta teórico-metodológica de análise.

Conceitos educacionais em disputa

Os debates educacionais são centrais em tempos de crise capitalista (HYPOLITO; GANDIN, 2003). Também são centrais atualmente, com a economia brasileira em franco desenvolvimento. “Hora da virada na educação?”, perguntou a capa da revista *Exame*, em outubro de 2013, vislumbrando os rendimentos do recém descoberto petróleo da camada pré-sal. Em diferentes momentos da economia, dos mais assustadores aos mais otimistas, a educação parece surgir como a panaceia para o governo, empresários, para os próprios educadores, a mídia e a sociedade como um todo.

A produção recente dos estudos sociológicos educacionais, com destaque para Michael Apple e seu livro *Can Education Change Society?* (2013), vem evidenciando como a educação é parte da sociedade, e historicamente respondeu às demandas do contexto em que está inserida. Portanto, a educação mudaria a sociedade, mas jamais sozinha. Simultaneamente, existe a crença dominante de que a educação pode solucionar os problemas do país, através de mais competência estratégica e administrativa nos diversos níveis institucionais de ensino, o que envolveria aproximar a lógica da administração pública à de empreendimentos considerados bem-sucedidos no mercado competitivo (CLARK; NEWMAN, 2006). Ou seja, existem evidentes divergências quanto ao papel da educação na sociedade e na construção de um país, ao fim de tudo, melhor.

E o que é, afinal, um país melhor? Para onde deve ir a educação, por quê, por quem e como? Estas perguntas são centrais na definição dos rumos da educação brasileira e hoje são respondidas por diferentes setores da sociedade de diferentes maneiras. As respostas para perguntas como estas são a definição do que está sendo entendido como “bom” ou “ruim” em educação, sejam estas noções refletidas em políticas públicas, sejam em práti-

cas pedagógicas, sejam em discursos jornalísticos, sejam nas conversas nas ruas, nas aulas, nas redes sociais ou na sala de jantar. Ou seja, muitas vezes, quando alguma iniciativa é tomada, há controvérsias exatamente porque a noção do que é educação de qualidade é diferente.

Existe, afinal, um amplo debate político em que a educação está inserida. Neste contexto, os próprios conceitos estão sendo ressignificados e rearticulados (HALL, 2009). A proposição central deste trabalho é repensar os conceitos não como dado, mas como algo que necessita ser constantemente explicado. Dale (1988) exemplifica que o Estado muitas vezes é tomado, na pesquisa sobre educação, como um conceito que somente explica, e não um conceito a ser explicado. Deveria ser também um *explanandum* mais do que um *explanans* (parte de uma explicação), pois é um conceito que está sob constante disputa em relação ao seu significado (DALE, 2010). No contexto educacional brasileiro, outros conceitos têm seus significados constantemente rearticulados. Uma ilustração interessante é o caso da cidade de Porto Alegre em relação ao termo “gestão democrática” através do projeto Escola Cidadã, implementado pela Administração Popular. Gestão é uma palavra facilmente ligada à administração de empresas. Basta uma rápida varredura em *websites* de compras de livros para identificar como e quanto o vocábulo “gestão” aparece em títulos de obras deste campo. A experiência da Escola Cidadã, porém, rearticulou o termo nesta cidade, quando “gestão democrática” significou popularizar a forma de conduzir a escola. Hoje, o termo também está associado a uma maneira de fazer política popular e democrática e aparece também de forma central na bibliografia brasileira de teóricos que identificam os conflitos da educação com o capitalismo. O que ocorrerá com o termo “gestão” é, assim como no caso da qualidade, resultado de um processo que decorrerá das lutas cotidianas pela definição do que é ou não hegemônico socialmente.

A *qualidade da educação*, como conceito e como noção, é, neste cenário, tema de controvérsias. Tanto o termo “qualidade” quanto o entendimento de algo em educação (avaliação, currículo, estrutura, professores, etc.) como “bom” ou “ruim”, (ou se o ensino é “forte” ou “fraco”), pode ser rearticulado de acordo com a lente com que se olha para a educação. Não é à toa que ideias como instalar câmeras de vigilância nas salas de aula

ou introduzir atores privados na escola pública, através de materiais didáticos e planos pedagógicos, têm tanto defensores como críticos no Brasil.

Este debate se dá em um contexto híbrido, em que nem sempre as fronteiras de uma ou de outra leitura da realidade é claramente identificada. Os posicionamentos políticos são muitas vezes nuançados. Independente de alinhamentos políticos, todos partem do princípio de que o país precisa, por exemplo, de índices mais altos de alfabetização e de professores bem remunerados e, no senso comum, na prática, muitas vezes importa menos a que ideologia as políticas se aproximam e mais o quanto elas são efetivas. O conceito e a noção de qualidade, enfim, estão constantemente sendo articulados, desarticulados e rearticulados.

A revista Veja e os veículos de grande circulação nacional no Brasil

Uma pesquisa que tem como objeto de estudo a revista Veja se sustenta, fundamentalmente, na intersecção de critérios socioeconômicos e dados do Instituto Verificador de Circulação (IVC)¹. Segundo dados do IVC de 2013, a revista Veja é a revista de maior circulação em território nacional, possuindo mais do que o dobro de circulação média daquelas que podem ser consideradas suas principais concorrentes, tendo em vista o público leitor: revista Época (aproximadamente 400 mil exemplares por semana) e revista IstoÉ (aproximadamente 300 mil exemplares por semana).

Em janeiro de 2013 o IVC constatou que a revista tinha uma tiragem de 1.191.803 exemplares, sendo 917.193 assinaturas e 129.845 revistas avulsas. Isso garantiria uma circulação líquida de 1.047.039 exemplares. A diferença de 144.764 exemplares entre a tiragem e a circulação líquida se dá por três fatores principais: 1) os exemplares avulsos não vendidos; 2) as vendas de exemplares de números atrasados; e 3) as assinaturas e as “vendas por atacado” feitas às empresas pertencentes a organizações do editor. Além disso, se estima que uma revista normalmente seja lida por mais de uma pessoa, seja em uma família, escritório, consultório médico, entre outros locais.

Com base nos dados do IVC e da pesquisa Marplan, que relaciona hábitos de mídia com hábitos de consumo, realizada trimestralmente pelo grupo Ipsos², calcula-se, através da Projeção Brasil de Leitores Consolidados, que 10.448.135

¹ O Instituto Verificador de Circulação (IVC) é uma entidade nacional e oficial, sem fins lucrativos, responsável pela auditoria de circulação dos principais jornais e revistas do Brasil, considerada a principal referência neste segmento.

pessoas leem a revista *Veja* semanalmente. Segundo a Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER) a revista é a terceira maior revista semanal de informação do mundo e a maior fora dos Estados Unidos. Esses dados não chegam a considerar os leitores que acessam a revista via internet, onde a mesma disponibiliza todo o seu acervo digital gratuitamente e as diversas reproduções livres que são feitas do conteúdo da revista em redes sociais, blogs e outros sites.

Ainda segundo dados do IVC dentre os leitores há uma leve predominância de leitoras, 53% de mulheres e 47% de homens. A faixa etária de leitores vai desde os 10-14 anos (4%) aos acima de 50 anos (26%), sendo os maiores grupos etários de leitores os acima de 50 anos citados e os leitores entre 25-34 anos (24%). Os leitores são divididos em cinco classes sociais, de acordo com o IBGE³, sendo a maioria absoluta dos leitores de classe B (50% - de 05 a 15 salários mínimos); seguidos de leitores das classes C (26% - de 03 a 05 salários mínimos) e A (21% - mais de 15 salários mínimos); a revista ainda constata 3% de leitores da classe D (01 a 03 salários mínimos) e nenhum leitor da classe E (até 01 salário mínimo). Por fim, considerando os leitores por regiões geográficas, a maioria dos leitores é da região Sudeste (57%), seguidos pela região Nordeste (16%), Sul (13%), Centro Oeste (9%) e Norte (5%).

Os dados acima nos permitem perceber que os leitores de classe média (classe C) e classe média alta (classe B) correspondem a 76% dos leitores da revista *Veja*, sendo que se somados aos leitores de classe alta (classe A) correspondem então a 97% dos leitores da revista. Esses dados tornam-se ainda mais interessantes quanto conjugados com o crescimento da classe média e classe alta no Brasil no período compreendido entre 2002 e 2012. Segundo o estudo *Vozes da Classe Média*, da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE)⁴ da Presidência da República, a classe média brasileira subiu de 38% da população em 2002 para 53% em 2012, e a classe alta cresceu ligeiramente até 20%. Ainda segundo a publicação, entre 2002 e 2012 ascenderam da classe baixa à classe média 21% da população brasileira e da classe média à classe alta outros 6%. O crescimento das classes média e alta no Brasil representa também o crescimento do pú-

blico-alvo leitor da revista *Veja* e potencialmente da sua abrangência como maior revista de circulação semanal no Brasil e terceira maior revista semanal de informação do mundo e a maior fora dos Estados Unidos.

Análise Crítica do Discurso e análises sobre o conceito de qualidade relacionado à educação

Assim como Hall (2009, p. 280), entendemos que “os conceitos são ‘épocais’ em seu alcance e referência”, isso significa que as escolhas teóricas realizadas aqui não são absolutas. As consideramos adequadas para a dimensão desse trabalho e escrita, porém podem ser acrescidas de conceitos que enriqueçam a análise em outros trabalhos. A partir do teorizado pelos autores utilizados, buscaremos ir além de suas obras no possível espaço de autoria.

Os discursos são parte de práticas sociais historicamente localizados e nisso reside a dialética entre discurso e sociedade. “O discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social” (RESENDE; RAMALHO, 2013). Fairclough apresenta o discurso como um elemento da vida social conectado a outros elementos, modos de ação sobre as pessoas e o mundo, forma de prática social:

Ao usar o termo “discurso” proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91).

A preocupação em estudar a educação e mais especificamente a educação a partir da Análise de Discurso Crítica, tendo como objeto de estudo os textos publicados pela revista *Veja*, advém da assunção da teoria de que “escolas e outras instituições sociais significativas são constituídas pelo

² Ipsos é a terceira maior empresa de pesquisa e de inteligência de mercado do mundo. Fundada na França em 1975, a Ipsos conta hoje com 16.000 funcionários e está presente em 85 países.

³ O IBGE tem atribuições ligadas às geociências e estatísticas sociais, demográficas e econômicas, o que inclui realizar censos e organizar as informações obtidas nesses censos, para suprir órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal, e para outras instituições e o público em geral.

⁴ A Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) é um órgão de governo, com status de ministério, que formula políticas públicas de longo prazo voltadas ao desenvolvimento econômico e social do Brasil.

discurso e relações discursivas” (LUKE, 1995, p. 9). Os textos são responsáveis diretos pela constituição dos sujeitos e instituições na vida em sociedade. O simples fato de saber ler e escrever, em um país subdesenvolvido como o Brasil, é determinante para que um sujeito seja mais ou menos ativo socialmente.

Todos os textos estão localizados em instituições sociais chave: famílias, escolas, igrejas, locais de trabalho, meios de comunicação, governos e assim por diante. Seres humanos usam os textos para darem sentido ao seu mundo e para a construção de ações e relações exigidas no trabalho e na vida cotidiana. Ao mesmo tempo, textos posicionam e constroem indivíduos, tornando válidos vários significados, ideias e versões de mundo. (LUKE, 1995, p. 13).

Como um exemplo sobre a educação básica, numa reportagem de 14 de fevereiro de 2007, intitulada *Escola Pública, Gestão Particular*, a jornalista Camila Antunes relata o estabelecimento de parcerias público-privado em algumas escolas municipais brasileiras. Segundo a autora, à época, em 190 cidades a educação pública estaria funcionando assim, sendo que em São Paulo 25% dos municípios estariam operando em parceria com a iniciativa privada. A “eficiência” desse “novo tipo de escola pública”, segundo a autora do texto, justifica-se nos resultados das avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, e nos rankings elaborados pelo Ministério da Educação a partir dessas avaliações. Nessas parcerias as prefeituras ficariam responsáveis somente pelas atribuições administrativas, enquanto as empresas privadas ditam “os rumos pedagógicos nas salas de aulas públicas” (ANTUNES, 2007, p. 94). Dois destaques podem ser feitos na análise dos primeiros parágrafos do texto: 1) tomar as avaliações de larga escala e os rankings relacionados às mesmas como referencial único do que é qualidade em educação; 2) estabelecer uma dicotomia entre o ensino público como sinônimo de fracasso e a iniciativa privada como solução para tal fracasso e sinônimo de sucesso, como podemos observar no trecho a seguir:

De acordo com o ranking do MEC, a união de governos com a iniciativa privada tem produzido raras ilhas de excelência num sistema que há décadas forma estudantes de ensino básico incapazes de ler um bilhete e que desconhecem as operações básicas da matemática (ANTUNES, p. 94, 2007).

A partir dos exemplos relatados na reportagem a jornalista dá um salto e generaliza o sistema

público de ensino como formador de “incapazes”, enquanto categoriza as parcerias público-privadas como “ilhas de excelência”. Termos como eficiência, eficácia, excelência, bom desempenho são relacionados às escolas que adotaram as parcerias. Também é apresentada na matéria uma “fórmula” de sucesso que consiste em três etapas, quais sejam: 1) contar com “um bem treinado exército de professores” e adoção do material didático das parceiras privadas como garantia de que os professores entrem em sala de aula preparados para ensinar (pois o material é composto de apostilas que “funcionam como roteiros para as aulas”); 2) estar sob constante avaliação externa, “especialistas visitam a cada dois meses as salas de aulas com o objetivo de diagnosticar deficiências e cobrar o cumprimento de metas” Além disso, essa “consultoria pedagógica” serviria para colocar “em evidência os profissionais mais eficientes” e jogar luz “sobre os que fracassam ao lecionar”, o que “funciona como poderoso motivador para os professores” (ANTUNES, p. 95, 2007); 3) por último, o terceiro trunfo dessas parcerias seria o reforço dado aos alunos com dificuldades para aprender, “nessas escolas os professores têm um tempo reservado para atender aos alunos mais fracos”. Ainda que não se explique como eles têm esse tempo reservado é algo com o qual qualquer professor ou qualquer um concordaria. Ao final do texto, citando o especialista em educação da revista Veja Claudio de Moura e Castro, a autora arremata: “O setor privado está fazendo o que deveria ser atribuição básica de uma secretaria de educação” (ANTUNES, p. 95, 2007). Novamente reiterando a capacidade do setor privado de fazer aquilo que o setor público não faz ou faz ineficientemente.

Entre os anos de 2002 e 2014, encontramos 240 publicações sobre educação ou relacionadas à educação na revista *Veja*. Cerca de 90% das publicações têm um caráter opinativo, ou seja, abordam positiva ou negativamente algum aspecto sobre a educação no Brasil; as outras 10% são ambivalentes ou informativas, ou seja, apresentam aspectos positivos e negativos ao leitor (BENETTI, 2007). Entre as publicações opinativas 86% são negativas e 14% positivas sobre a educação no Brasil no período referido.

A Análise Crítica do Discurso atenta para como grandes formações de discurso e poder se manifestam na vida cotidiana, nos aspectos do cotidiano dos textos em uso. De acordo com Collins (1989), o discurso tem uma função hegemônica, seu efeito principal é estabelecer-se como uma forma de senso comum, naturalizar suas próprio-

as funções através da sua aparição em textos do cotidiano. De acordo com Raymond Williams hegemonia é

É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores - constitutivo e constituidor - que, ao serem experimentados como práticas parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso de realidade para maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida (WILLIAMS, 1979, p. 113).

Em outra publicação, comparando o Brasil e a China, a revista *Veja* mostra o Brasil em um ranking de avaliação da educação organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No ranking apresentado a China lidera, porém a publicação faz uma ressalva de que a OCDE avaliou tão somente a cidade de Xangai na China, a cidade mais rica do país. Referindo os países que lideram o ranking a reportagem afirma que “nesses lugares, a qualidade não se restringe a um reduzido grupo de escolas particulares, mas se irradia por todo o sistema educacional”. E conclui,

enquanto os alunos de escolas privadas brasileiras alcançam notas semelhantes às de países como Estados Unidos e Inglaterra (em posição mediana no ranking), os de colégios públicos estão mais próximos do Cazaquistão e da Albânia, na rabeira do ranking (GASPAR, p. 143, 2010).

Novamente aqui a dicotomia feita a partir da generalização entre escolas públicas e privadas estabelece o privado tal qual Estados Unidos e Inglaterra, que ainda que não liderem o ranking são países de primeiro mundo, enquanto relaciona as escolas públicas com Cazaquistão e Albânia, países sobre os quais temos poucas referências na mídia e que podem ser facilmente tomados como pitorescos.

Algumas considerações

Assim como Allan Luke entendemos que “as escolas e outras instituições sociais significativas são [também] constituídas pelo discurso e pelas relações discursivas” (1995, p. 22). No contexto da expansão da educação para todos no Brasil e da adoção de políticas controversas, tais como: o siste-

ma de cotas sociais e raciais nas universidades públicas, o discurso jornalístico é fundamental para a formação da opinião pública. E no Brasil, a revista *Veja* refere que a educação pública é ineficiente em todos os níveis, porque é pública, ao mesmo tempo prega que a fórmula do sucesso está sendo administrada nas escolas privadas ou nas parcerias público-privadas. Através de generalizações várias a revista cria o ausente-presente de que devemos erradicar o público do nosso sistema educacional para ter um sistema melhor e mais eficiente. A revista *Veja* destaca que uma boa educação é assegurada pelos princípios de qualidade, excelência, desempenho e resultados. E os rankings são a expressão máxima desses princípios.

Com base nos dados coletados e analisados, podemos concluir que, juntamente com o processo de mercantilização da educação por meio de políticas, currículos e práticas de ensino, como alguns estudos sugerem (LIMA e GANDIN, 2013), podemos também identificar um processo de mercantilização da educação construído no discurso sobre a educação. Os discursos são importantes espaços para confrontar os sentidos atribuídos a questões educacionais, é nesse encontro entre o que é dito sobre educação e o que é vivido como educação que os sujeitos e grupos sociais constroem seus significados do que é uma boa ou uma má educação.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Camila. **Escola Pública, Gestão Particular**. São Paulo: *Veja*, Edição 1995, p. 94-95, fev. 2007.
- BENETTI, Márcia. (2007) **A ironia como estratégia discursiva da revista *Veja***. Trabalho apresentado no XVI Encontro da Compós, na UTP, Curitiba, junho de 2007.
- CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The Managerial State: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare**. London: Sage Publications, 1997.
- DALE, Roger. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010.
- DALE, Roger. A Educação e o Estado Capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.17-37, jan./jul., 1988.
- ENTMAN, Robert. **Projections of Power: framing news, public opinion and US foreign policy**. Chicago: The University of Chicago Press. 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research, in R. Wodak & M. Meyer (eds.), **Methods of Critical Discourse Analysis**. London, UK: Sage Publications. 2001a.

GASPAR, Malu. **Na turma dos piores**. São Paulo: Veja, Edição 2195, p. 142-143, dez. 2010.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HYPOLITO, Álvaro. M.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 2ª Ed.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. **Trabalho Docente no Ensino Fundamental**: um exame das transformações geradas por Programas de Intervenção Pedagógica. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia. 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013.

LUKE, Allan. Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis. In: **Review of Research in Education**, 1995.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

Discursos sobre o Ensino da Filosofia na primeira década do século XXI: um estudo inicial

TOMAZETTI, Elisete M.
BENETTI, Cláudia Cisiane
Universidade Federal de Santa Maria

O discurso sobre o Ensino da Filosofia: introduzindo a problemática

A investigação que temos realizado inscreve-se no conjunto das pesquisas qualitativas em educação. Tem como objetivo a análise do discurso, de matriz foucaultiana, materializado nos livros resultantes de conferências e de mesas redondas realizadas nas edições do o Simpósio Sul-Brasileiro Sobre Ensino de Filosofia e nas entrevistas realizadas com alguns docentes/coordenadores de cursos de Filosofia da Região Sul, responsáveis pelo Fórum Sul de Ensino de Filosofia, idealizadores e organizadores dos simpósios.

Entretanto, antes de nos referirmos ao objeto de nossa investigação consideramos necessário ressaltar que o ensino da Filosofia foi tema dos escritos de alguns pesquisadores da área nas últimas décadas, no Brasil. Uma obra importante que inaugura esse período de produções - *Filosofia e seu ensino* (1996) - teve a participação dos professores Paulo Arantes, Franklin Leopoldo e Silva, Celso Favaretto, Ricardo Fabrini e Salma T. Muchail. Na primeira década do século XXI, na esteira do movimento de luta pelo retorno da Filosofia ao currículo escolar, a Editora Vozes lançou a *Coleção Filosofia na Escola*, na qual o primeiro livro publicado foi *Filosofia no Ensino Médio*, organizado por Silvio Gallo e Walter Kohan, dois importantes pesquisadores e divulgadores desta temática no Brasil. Os capítulos deste livro abordavam: “A presença da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro” (Geraldo B. Horn); “A disciplina de Filosofia e o ensino médio” (Simone F. S. Gallina); “A Filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária” (Humberto Guido); “Filosofia no ensino médio: relato de uma experiência” (Maria L. A. Aranha); “Um sentido para o ensino de Filosofia” (Renê Trentin) e “Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio” (Silvio Gallo & Walter Kohan). Essa obra marcou o início de uma crescente produção acerca da temática, possibilitando a emergência de

discussões e consequente envolvimento com este campo científico.

Em 2003, a Editora Vozes lançou outro livro dentro da *Coleção Filosofia na Escola*, intitulado *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Neste, os autores destacaram seus discursos sobre didática da Filosofia enfatizando que esta deveria constituir-se como um “ensino filosófico da Filosofia”. Para inspirar os leitores brasileiros, carentes destes discursos, seus autores trouxeram experiências de ensino de Filosofia em países como: Uruguai, França, Argentina e Itália.

A estas produções seguiram-se artigos publicados em periódicos e dossiês sobre ensino de Filosofia. Um dos primeiros dossiês sobre esta temática foi organizado pelo professor Amarildo Luiz Trevisan, da Universidade Federal de Santa Maria, na Revista Educação, em 2002. Este dossiê trouxe alguns artigos que foram importantes para as discussões daquele momento. São eles: *A natureza da Filosofia e seu ensino* (Desidério Murcho); *A Filosofia e sua didática* (Paulo Ghiraldelli Jr.) e *Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões* (Elisete M. Tomazetti).

Este elenco de obras, títulos de capítulos e autores indica que houve uma significativa retomada da produção acadêmica acerca da disciplina Filosofia no contexto do ensino médio brasileiro, constituída de discursos que enunciavam primeiramente perspectivas de retorno e, ao serem atingidas surgia a necessidade de novas abordagens metodológicas e de outras posturas didáticas a serem implementadas na escola e indicação de outras práticas formativas de futuros professores de Filosofia, entre outras.

O conjunto de obras publicadas pela Editora UNIJUÍ, resultantes dos nove (9) eventos denominados - *Simpósio Sul-Brasileiro Sobre Ensino da Filosofia* - somaram-se às produções acima citadas em importância para a área. Também, deve ser ressaltado o aumento no número de pesquisas mestrado e doutorado sobre a temática, desenvolvidas

nos Cursos e/ou Programas de Pós-Graduação em Educação, orientadas por docentes com formação inicial em Filosofia, mas com doutoramento em Educação. Os cursos de Pós-Graduação em Filosofia, das universidades brasileiras, não têm acolhido esta linha de pesquisa, priorizando, investimentos circunscritos à especificidade da Filosofia.

Mesmo com tal crescimento da produção e da pesquisa, ainda são escassas as investigações que se debruçam sobre *documentos*, fato que tem privado a área de uma leitura e uma análise histórica do movimento de retorno da disciplina Filosofia na escola e, ao mesmo tempo, de recomposição dos cursos de licenciatura em Filosofia no país.

Os discursos sobre Ensino da filosofia no Simpósio Sul-brasileiro

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 1998, p. 8-9).

O primeiro Simpósio Sul-Brasileiro Sobre Ensino de Filosofia ocorreu em 2001 na Universidade de Passo Fundo (UPF), ao qual se seguiram: em 2002 na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); em 2003 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); em 2004 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); em 2005 no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA); em 2006 na Universidade Estadual de Londrina (UEL); em 2007 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); em 2008 na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e em 2010 no Instituto Porto Alegrense (IPA).

Os livros publicados após os eventos assumiram significativa presença no conjunto das discussões sobre ensino de Filosofia na escola básica, prioritariamente no ensino médio, no contexto dos cursos de Filosofia. Na década que antecedeu o início dos simpósios, a última década do século XX, com a LDB 9394/96, na qual constava a Filosofia com um saber transversal/interdisciplinar na escola e, por isso, justificada sua ausência como disciplina, foi retomado um movimento pela obrigatoriedade da disciplina. Em 1997 o Deputado Federal, padre Roque Zimmermann elab-

orou o projeto de lei nº 3.178, que alterava a LDB 9394/96, reivindicando a Filosofia no currículo do ensino médio. O projeto de lei foi aprovado em 22 de setembro de 1999 na Câmara dos Deputados e posteriormente pelo Senado, mas foi vetado pelo presidente da República, da época, Fernando Henrique Cardoso.

Os simpósios sobre ensino de Filosofia da Região Sul tornou possível o encontro dos interessados nas discussões e tornou públicas as produções realizadas, com o intuito de fortalecer os argumentos em defesa da obrigatoriedade da disciplina, tais como: a possibilidade de formação de um aluno crítico, com condições de exercer sua cidadania; o desenvolvimento da capacidade argumentativa e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, entre outros.

Tais objetivos, no entanto, vinham acompanhados de algumas interrogações tais como: O que será ensinado na escola? Como será ensinado? Diante das condições da escola pública brasileira, da democratização ocorrida, como fazer da Filosofia uma disciplina importante, uma vez que seu estudo necessita de um capital cultural, que praticamente inexistia nos jovens alunos contemporâneos? Será que ainda é importante ensinar-se a História da Filosofia, fazendo-se uso dos textos clássicos dos filósofos em sala de aula? Deveremos ensinar Filosofia ou filosofar? Em se optando pelo filosofar, como possibilitar a experiência do pensamento filosófico em sala de aula, qual metodologia? Alguns mais céticos, entretanto, continuavam a perguntar, primeiramente, se, nas condições da escola pública brasileira, ainda seria possível ensinar Filosofia. Estes, no entanto, destoavam da maioria das vozes que lutavam pela obrigatoriedade do ensino de Filosofia. Como decorrência deste movimento e desta ordem discursiva destacou-se a pergunta acerca de qual seria o novo sentido a ser dado à aula de Filosofia na escola pública contemporânea, uma vez que esta estaria sendo marcada por um contexto de crise.

Neste período, então, enunciados foram ditos e escritos, constituindo discursos que destacaram a importância de se conseguir a aprovação da lei que instituiria a obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar brasileiro, concedendo, assim, à Filosofia um poder quase redentor dentro da escola.

Em nossa pesquisa, retomando o conceito de ontologia do presente, procuramos diagnosticar o momento histórico brasileiro, ainda muito próximo de nós, indagando sobre as condições

que possibilitaram a construção de certos discursos acerca do ensino da Filosofia, pois, como escreve Foucault (1986, p. 46), “O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”. Buscaremos, também, compreender como as políticas públicas que orientaram a educação brasileira, naquele momento e ainda hoje orientam, como os PCN, PCN+, OCN e Diretrizes do Ensino Médio fizeram parte das condições de emergência dos referidos discursos e quais foram estas condições.

Segundo Fischer (1996, p. 117):

Para Foucault, a análise arqueológica deve principalmente dar conta de como se instaura certo discurso, quais suas condições de emergência ou suas condições de produção. E é nesse sentido que tal análise deverá fazer aparecer os chamados ‘domínios não-discursivos’ a que os enunciados remetem e nos quais eles de certa forma ‘vivem’ – as instituições, os acontecimentos políticos, os processos econômicos e culturais, toda a sorte práticas aí implicadas. Tais domínios, porém, não podem ser vistos como ‘expressão’ de um discurso, nem como seus determinantes, mas como algo ‘que faz parte de suas condições de emergência’.

Estamos investigando, também, quais foram os discursos produzidos sobre o aluno que frequenta a aula de Filosofia, procurando descrever os processos de subjetivação que se intentava atingir com os saberes filosóficos e como o professor de Filosofia, foi nomeado, apresentado, caracterizado nos referidos discursos.

Finalizando com a apresentação de alguns enunciados

Ameaça a existência dos Cursos de Filosofia

É preciso perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta função, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente? (FISCHER, 1996, p. 108).

Tomando como referência as entrevistas realizadas com professores que participaram ativamente do processo de criação do Fórum Sul de Coordenadores de Filosofia da Região Sul e os livros, publicados a partir dos simpósios realizados, destacamos como primeiro enunciado – *Ameaça a existência dos Cursos de Filosofia*.

No Brasil sempre existiram muitos cursos de Filosofia, seja em instituições públicas, seja em instituições privadas, fruto de uma herança reli-

giosa e, também, a partir dos anos 30 do século XX, da estrutura alemã de universidade, que colocava a Filosofia, curso, mas também, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, como seu núcleo central. No primeiro caso, os cursos de Filosofia eram os responsáveis pela formação humanista em geral, que era oferecida aos estudantes de todos os cursos. Mais internamente, os cursos de Filosofia também atendiam a formação dos futuros padres da igreja católica. No segundo caso, é preciso lembrar que no século XX, as universidades criadas no Brasil traziam a marca da herança alemã, sendo a Filosofia o coroamento dos estudos universitários, em seu caráter humanista e reflexivo. Podemos lembrar aqui, que a Universidade de São Paulo, criada em 1934, constituiu a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e em seu interior o Curso de Filosofia, cuja estrutura e metodologia de ensino e aprendizagem da Filosofia influenciaram a criação das universidades brasileiras ao longo do século XX.

Essa situação nos possibilita compreender as dificuldades crescentes que todos os cursos de Filosofia enfrentavam. A manutenção de tais cursos, dentro de um sistema universitário cada vez mais competitivo e voltado a atender as demandas do mercado de trabalho passou a deixá-los em situação de risco. A cada ano diminuindo o ingresso, via vestibular, de novos estudantes; a cada ano diminuindo o número de estudantes concluintes do curso, indicava, minimamente, a necessidade de avaliar as perspectivas de futuro. De outra parte, internamente, os cursos universitários foram, paulatinamente, dispensando, de seus currículos a Filosofia, cujo objetivo era fornecer uma formação humanista de caráter geral aos futuros profissionais de várias áreas, como Medicina, Engenharias, Direito, entre outros.

Outro elemento, a ser agregado nessa composição, diz respeito às modificações ocorridas no âmbito da produção filosófica brasileira, ou seja a pesquisa em Filosofia. Nas últimas décadas, com mais ênfase a partir dos anos 2000, a reestruturação do sistema de pós-graduação brasileiro, com um sistema rigoroso de avaliação organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fez com que a pesquisa em Filosofia “se profissionalizasse”. Com essa expressão são indicados: a racionalização do tempo de produção das dissertações e teses, a definição clara e precisa das Linhas de Pesquisa, a formação de pesquisadores desde o seu início nos cursos de graduação em Filosofia, e a adesão a um assunto/tema bastante específico, que posteriormente

circularia apenas entre os seus pares e grupo de pesquisa, entre outros.

Se os cursos de licenciatura em Filosofia não podiam cumprir seu papel principal de formador de professores para atuarem na Escola Básica, novas estratégias de sobrevivência foram sendo gestadas. Nesse caso, uma formação do jovem pesquisador, que desde cedo lhe preparava para sua entrada nos cursos de mestrado e, posteriormente, de doutorado. No entanto, é necessário destacar que tal situação ocorreu em instituições, quase que exclusivamente públicas, ou privadas, com tradição, como as PUC. Para as demais instituições, a manutenção dos cursos de Filosofia era cada vez mais difícil.

Então, a aprovação de uma lei que alterasse a LDB 9394/96 e conferisse à Filosofia a condição de disciplina obrigatória passou a ser o objetivo fundamental da comunidade filosófica. O Rio Grande do Sul, no período de criação do Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia, contava com 16 cursos de Filosofia, o que lhe conferia o segundo lugar no Brasil, ficando atrás apenas de São Paulo. Lembramos, então, que as duas instituições pioneiras na organização das primeiras reuniões de coordenadores foram Universidade de Passo Fundo (UPF) e a UNIJUÍ, que aos poucos foram agregando outras: UNISINOS, UNIFRA, PUCRS. Junto com essas instituições comunitárias/privadas estava a Universidade Federal de Santa Maria, na verdade a única instituição pública presente de forma atuante desde o início das atividades. Outras instituições públicas, com tradição nos cursos de Filosofia, como UFRGS, UFPR, UFPEL, UFSC nunca participaram ou tiveram pouca expressividade no período.

Por conseguinte, uma pergunta que decorre do exposto acima é a seguinte: Por que apenas o curso de Filosofia da UFSM, entre os cursos das federais se fez presente? Havia alguma iminência de fechamento do Curso? Sua situação não era a mesma dos outros cursos, de universidades públicas, acima citados? Ou isso dependeu do interesse dos coordenadores da época? Essas questões não poderão ser respondidas agora, mas serão investigadas na sequência de nossa pesquisa. Apenas lembramos aqui que na segunda metade da década de 1990 o Curso de Filosofia da UFSM organizou eventos cuja temática era o Ensino da Filosofia.

Nesse cenário, a presença das instituições comunitárias, com forte tradição nos cursos de Filosofia, emerge como uma condição importante para a criação do Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia e seus simpósios. As ações

a partir dele produzidas permitiam o alinhamento com outros grupos que, em nível nacional, procuravam o reconhecimento da Filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio. Esse seria, então, um fato que poderia reverter a situação dos cursos, naquela época, com carência de alunos e em difíceis condições de sobrevivência.

A partir desse quadro entende-se a presença majoritária dos coordenadores de Cursos de Filosofia das instituições comunitárias. Ao longo do processo de criação e manutenção do Fórum e do Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia a presença de instituições como UFRGS, UFPR e UFSC ocorreu de forma esporádica e não com a presença constante dos coordenadores dos cursos de Filosofia. A participação ocorria muito mais no âmbito do Simpósio, em mesas temáticas ou apresentação de trabalhos. Por isso, a defesa da institucionalização do Fórum pelos coordenadores das instituições comunitárias; eles eram a maioria e a sua formalização jurídica não era problema. Ao contrário, para as instituições públicas tal fato adentrava na ordem da impossibilidade.

No interior do grupo havia uma divisão entre os professores das universidades federais e os professores das particulares. Tinham pressa em amarrar as coisas; isso gerou certo desentendimento interno (Professor A – Entrevistado).

As relações de poder-saber no âmbito do Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia e dos livros que deles resultaram

Como era organizado o Simpósio? Quem eram os convidados? Onde foram realizados? Estas são questões que nos ocuparemos nesse momento.

Procedendo à nossa analítica dos discursos de nossos professores entrevistados, e daqueles materializados nos capítulos dos livros, recorreremos às palavras de FISCHER (1996, p. 110) que pergunta:

qual o status do enunciador, qual sua competência, em que campo de saber se insere, qual seu lugar institucional, como seu papel se constitui juridicamente, como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu, como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o 'lugar de onde fala', o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante; e sobre a sua efetiva 'posição de sujeito' – suas ações concretas basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes.

Como já afirmado anteriormente, o lugar institucional privilegiado dos enunciadores era o curso de Filosofia. Mesmo que durante muito tempo o discurso acerca do ensino de filosofia tenha sido considerado um tema periférico nos cursos, ocorreu uma aderência, embora *superficial*, a esse discurso emergente. O fórum, os simpósios e a publicação dos livros constituíram-se em espaços de visibilidade e de poder, que repercutiam favoravelmente nos cursos também com a abertura de espaços de visibilidade para disciplinas, discussões e outras práticas cujo objeto fosse o ensino de filosofia na escola. Nesta situação passavam a circular nos cursos, mesmo que de forma incipiente ainda, as questões acerca da obrigatoriedade e todas as suas implicações.

Participar do Fórum, como convidado, era algo considerado importante pelos professores das universidades; era marcar o “lugar de fala” e o “lugar específico no interior de uma dada instituição” e, logo em seguida marcar esse lugar de reconhecimento no campo discursivo da produção bibliográfica que foi sendo feita ao longo da década. Vejamos o excerto de uma entrevista abaixo:

Percebíamos que a cada ano não aumentava a discussão sobre didática, metodologias. Pensávamos que o Fórum deveria se proteger contra aqueles professores que queriam encher seu Lattes. Não percebíamos o avanço dessas discussões. Nem mesmo de propostas didáticas. Aquelas enormes sessões de artigos que não tocavam no tema do ensino da Filosofia. Por isso percebíamos que era o momento de encerrar aquele ciclo e batermos a cabeça com outras possibilidades (Professor A – Entrevista).

Os nove livros resultantes do Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia, realizados de 2001 a 2010, ao longo do tempo foram crescendo em volume, em número de capítulos e, consequentemente, em número de autores. Esse fato poderia indicar, então, que progressivamente crescia o número de professores envolvidos e interessados, a partir de sua atuação nos cursos de Filosofia, nas questões relativas ao ensino da Filosofia que, segundo o excerto acima, tratariam de temas pontuais como didática da filosofia, metodologias a serem desenvolvidas nas escolas, entre outros.

Da leitura atenta dos nove livros, durante nossa pesquisa, constatamos: muitos livros divididos em seções que variavam entre os temas Filosofia com Crianças, Filosofia no Ensino Médio, Formação dos Professores de Filosofia e temas gerais de Filosofia e Filosofia da Educação. Para o profes-

sor entrevistado o objetivo do Simpósio e, consequentemente dos livros, seria trazer à tona investigações que abordassem especificamente o ensino da Filosofia, ou seja, que tratassem especificamente temas que reverberassem nos processos formativos dos futuros professores e fossem referências para os professores já em atividade nas escolas.

Desta forma, nos perguntamos com Fischer (1996, p. 108) “por que isso é dito aqui, deste modo, nesta função, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente? O que era proferido era um discurso que, naquele momento, tempo e lugar, do primeiro livro publicado 2002 até 2008, assumia certo sentido, pois não sendo a Filosofia, ainda, disciplina obrigatória, o sujeito enunciator permanecia em um lugar de “conforto” para abordar tal temática de forma geral. Os ditos e os escritos eram constituídos pelas condições que foram sendo produzidas. No entanto, a partir da inclusão da Filosofia no texto da LDB 9393/1996, ocorrida no ano de 2008, o discurso a ser pronunciado passava por outras condições de possibilidade; aquele caráter genérico não mais se sustentava. Como descreve o Professor A:

Aquelas enormes sessões de artigos que não tocavam no tema do ensino da Filosofia. Por isso, percebíamos que era o momento de encerrar aquele ciclo e batermos a cabeça com outras possibilidades.

Naquele período, naquele contexto, com as condições produzidas pelas políticas educacionais do período, um “ciclo” determinado de discursos foi possível. Nas condições constituídas a partir de 2008, a percepção era de que “outro ciclo” estava surgindo e outro discurso seria necessário proferir. O Fórum, os Simpósios e consequentemente os livros terminaram “*porque participavam pessoas que não tinham o pé na escola*” (Professor A). Essa frase torna-se emblemática para a análise que temos realizado do corpus de nossa pesquisa: até determinado momento foi permitido o discurso proferido por pessoas que assumiram a função-sujeito de apresentar argumentos positivos acerca da necessidade da Filosofia na formação dos jovens estudantes do ensino médio brasileiro. Também era permitido um discurso que provocava questionamentos acerca do modelo de ensino de Filosofia praticado no ensino superior que ainda estaria servindo o ensino praticado nas escolas, pautado na História da Filosofia e não no “filosofar” e, também, nos problemas vividos nos curso de Filosofia em relação à formação dos futuros professores. O excerto abaixo reforça essa percepção:

Não é coerente que os cursos de licenciatura em filosofia continuem exercendo seu papel de licenciar futuros professores de filosofia sem pensar com seriedade a formação dos professores de filosofia. (...) É necessária a coragem de sair das estruturas 'protetoras' dos departamentos (...).(Apresentação 1º Livro, 2002, p. 9-10)

A “estrutura protetora dos departamentos”, de alguma forma, permanecia quase intacta, naquela década, mesmo que os discursos produzidos no interior do Fórum e dos Simpósios comessem a trazer para sua superfície os problemas relativos ao ensino da Filosofia. As práticas discursivas antes naturalizadas passaram a ser, então, nomeadas como tradicionais e, por isso, devendo ser alteradas. No entanto, como assinalamos anteriormente, esse era um discurso inicial possibilitado por aquelas condições. Outras condições seriam necessárias para sua modificação. Naquela década o que foi possível dizer foi o que segue nos excertos abaixo. Tais enunciados eram repetidos muitas vezes, de diferentes maneiras, nos diferentes volumes dos livros.

Não basta batalhar para que a legislação determine a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio se os cursos de Filosofia não tiverem uma política de formação do professor de Filosofia. [...]

O ensino de Filosofia deve ocupar um lugar central na reflexão dos cursos de licenciatura em Filosofia. (FÁVERO; RAUBER; KOHAN, 2002, p. 9).

Ao mesmo tempo em que a tônica dos discursos versava sobre o retorno obrigatório da Filosofia, era destacada a necessidade de voltar o olhar para as práticas formativas dos futuros professores que ocorriam no interior dos Cursos de Filosofia. Em nossa análise destacamos a manifestação de apelos para que tais práticas fossem mudadas, como se para tal fosse necessário apenas um ato de vontade de cada professor. Podemos pensar que nesse caso, as condições de possibilidade não estavam dadas, mas foram sendo constituídas a partir de 2008, da lei 11.684, do REUNI e do PIBID. Tais condições não farão parte desta análise, mas permanecem como objetivos na continuidade da pesquisa.

Referências

BRASIL. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. (Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior)

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena)

BRASÍLIA, DF, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CEB n. 38/2006 – 7/7/2006 – Inclusão obrigatória das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio.

FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (org.). **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em Discurso: mídia e produção da subjetividade**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFRGS, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006 (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; vol. 3).

Eixo temático

**A problematização
epistemológica
e teórica do campo
de investigação sobre
Políticas Educativas**

Ego patrocínante y políticas de enseñanza

BEHARES, Luis Ernesto
Universidad de la República¹

En el marco de las concepciones presididas por la escuela nueva, los pragmatismos y la presencia de las psicologías empiristas en el campo educativo, el siglo XX ha acuñado una delimitación de la enseñanza como *aquellas técnicas que se construyen para intervenir en los aprendizajes*. En un trabajo anterior (Behares y Voltolini, 2011, p. 567-568) resumíamos los parámetros de esa construcción teórica, pero con innegables efectos sobre las políticas de enseñanza. Es fácil constatar en la extensa bibliografía al respecto que el nuevo concepto que hizo centro en las teorizaciones es el de *aprendizaje*. En los marcos de referencia más o menos filosóficos y pedagógicos con que se promovió la centralidad del niño en el proceso educativo se sitúa a sus procesos mentales y a su interioridad de individuo en el centro de las atenciones.

Aunque la palabra “aprendizaje” es lo suficientemente ambigua en cualquiera de sus versiones según las lenguas (*aprendizaje*, *learning*, *Lehrzeit*, etc.), y también ha coexistido con otros términos que la circundan según las tradiciones teóricas de la propia psicología (*desarrollo*, *adquisición*, *construcción*, *competencia*, etc.), no caben dudas de que fue presentada con fuerza argumentativa por los conductismos de inicios del siglo en sus diferentes versiones. Se trató, en cada una de las modalidades que los conductismos forjaron, de proponer una teoría del procesamiento interno-externo de los individuos en relación con su experiencia, a veces representada como estrictamente orgánica, otras como orgánico-social y otras como intersubjetiva, con ciertos visos de “mentalismo”, pero estableciendo siempre un programa positivo, observable y científicamente riguroso.

Desde el texto fundador de Thorndike (1903), que determinó una construcción conductista del objeto propio de la psicología educacional, el aprendizaje se constituye como la materia de la que tratan las acciones educativas y de enseñanza. Estas acciones deben insertarse como formas de intervención, con uno u otro formato práctico, en las dinámicas de la acción de los aprendientes. Desde un punto de vista teórico y epistémico, la

teoría del aprendizaje pasa a presidir cualquier teorización sobre la enseñanza. Otros modelos posteriores se inscriben, al modo positivista crítico, en esta tarea. Es el caso de los conductismos posteriores más influyentes en los Estados Unidos (e. g. Bruner, 1966; Ausubel, 1968; Skinner, 1968).

Otro tanto puede decirse de las transformaciones ocurridas en la tradición “de lengua francesa”, donde el escolanuevismo pasó a estar representado por modelos psicológicos de comprensión derivados principalmente de la obra de Piaget. Este autor, fundador de la *epistemología genética* (Piaget, 1950), sirvió con su instigante producción sobre los procesos de construcción cognitiva de los niños, al desarrollo de una corriente psicológica acrecida fundamentalmente en los ámbitos de la enseñanza y la educación. Esta corriente, con sus vertientes constructivistas, se pliega a la tarea de pensar una enseñanza escolar que “acompañe” al proceso de construcción infantil de estructuras y de contenidos cognocitivos y también una psicopedagogía esencialmente terapéutica (Cfr. Vuyk, 1984; Lajonquière, 1999, p. 55 y ss.).

Otras tradiciones no dejan de inscribirse, aunque es justo anotar que a veces con cierta dificultad, en esta determinación de centralidad de los aprendizajes. Así, por ejemplo, el trabajo de Vigotsky anterior a 1934 en la Unión Soviética pasó a difundirse desde los Estados Unidos a partir de 1962 como una suerte de conductismo social crítico. Los intentos marxistas de Vigotsky en textos como el de su primera conferencia de 1924 (Vigotsky, 1991) o más avanzados en su producción (Vigotsky, 1995, texto de 1931), relativamente complejos y contradictorios para relacionar filogénesis y ontogénesis, así como su fina distinción entre aprendizaje y desarrollo, fueron reinterpretados desde la *teoría de la acción* norteamericana, por autores de la influencia de Wertch (1985) como un proceso conductual-mental de tipo funcionalista, interpretación también difundida desde otros territorios académicos (e. g., el español: del Río y Álvarez, 2010).

¹ Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo – Uruguay. Este trabajo fue producido en los intersticios de las Líneas de Investigación “Enseñanza Universitaria” (incorporado al Programa de Políticas Educativas del NEPI-AUGM) y “Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje” (Incorporado al Programa de Políticas Lingüísticas del NEPI-AUGM), y forma parte de un texto mayor en proceso de edición (Behares, 2014).

Sobre las bases de alguno de estos modelos, y de otros semejantes, la importación de lo psicológico a las teorías de la enseñanza se operó para construir un aparato que permitiera entender la relación *enseñanza-aprendizaje* en términos positivos, estables, planificables, controlables y evaluables. La *tecno-teoría* de la enseñanza característica de gran parte del siglo XX se hizo posible gracias a la jerarquización epistémica de esa relación. De esa manera, desde la década de 1930, en el campo académico de la enseñanza decayó todo y cualquier interés conspicuo sobre las cuestiones “teórico-explicativas”, y pasaron a preponderar los énfasis investigativos sobre los aspectos “tecnológico-instrumentales” y “técnico prácticos” (Coll (1988, pp. 178-189). Como es obvio, las cuestiones teórico-explicativas eran provistas por modelos importados de la psicología y, *a posteriori*, acomodadas e reinterpretadas como instrumentos explicativos del accionar tecno-didáctico. Este carácter interdisciplinario aplicacionista determinó el traslado de la teoría de la enseñanza a la *psicología de la educación*. Dos factores de diferente origen aunados hicieron posible ese traslado: a) la episteme psicológica, que como *conditio sine qua non* sustenta la presencia central del individuo (el *Ego*) en todo y cualquier proceso, como centro objetivo del accionar, sea este “mental”, “psíquico”, “social” u “orgánico” y b) la tendencia romántica de las corrientes pedagógicas del siglo XX a inspirarse en la “comunicación con los niños” como justificador de las políticas de enseñanza.

Desde un punto de vista teórico, es evidente que el *ego patrocinante* compone una noción de enseñanza que no logra sostenerse en sus propios términos. De hecho, esta noción supone una representación de la relación sujeto-conocimiento estrictamente apropiativa, ya que el aprendizaje que es su centro epistémico remite invariablemente al adaptacionismo conductista o al productivismo cognitivista. Pero, y al mismo tiempo, la caracterización egoica de la enseñanza-aprendizaje ha requerido, con el tiempo, la incorporación de modelos representativos provenientes de la *psicología interaccionista e intersujetivista*, provistos desde los años de 1970 principalmente por el eclecticismo bruneriano (cf. principalmente Bruner, 1984). Según estos modelos, la enseñanza debe ser pensada como un dispositivo de aula centrado en la interacción entre profesor y alumno, en interpretaciones más o menos formales y tecnicistas (en las cuales los individuos allí presentes realizan una acción unos sobre otros) o en versiones más reguladas por las circunstancias sociales y personales (mediante la “negociación”, en la cual se aco-

modan los unos a los otros). El psicologismo de los años de 1980 hizo presente la *interacción* entre las figuras egoicas profesor-alumno como la esencia misma de lo didáctico. Es así que se la representa en términos de la transparencia comunicativa, en la cual obviamente juega un papel determinante la incorporación de los sujetos egoicos e individuales.

El interaccionismo tuvo un efecto interesante: llamar la atención del *fenómeno de aula* como un objeto de investigación en sí mismo, con cierta distancia, no siempre tan marcada, es verdad, entre el fenómeno en sí y las preceptivas didácticas, en la medida en que las constantes y variables que se presentan en ese fenómeno superan a cualquier modelo preceptivo. En términos generales, esa apropiación epistémica se hizo en base a la teoría de la acción: el aula es un *acto* que ocurre entre el niño (o un grupo de éstos) y su maestro.

La *teoría de la acción* tuvo como uno de sus principales formuladores en los Estados Unidos a Parsons, que en uno de sus primeros libros, publicado en 1937 (Parsons, 1968) define el “acto-unidad” como la acción producida por un agente o actor, limitada por la situación y los otros participantes en ella. De esta forma, el actor es el *agente* de su acción, pero ésta está también dominada por los factores que el actor no puede controlar, a causa de que hay una “suma de voluntades” inter-actuando en un contexto de orientación social predefinido. La acción, como medio para cumplir un fin, se construye en los intersticios de la voluntad (lo que el actor quiere hacer con ella) y las prefiguraciones sociales que pueden, o no, llevarlo a su meta. La acción de otros, que pueden o no coincidir con la suya, también se inscribe en estos límites prefigurados. En textos posteriores (e. g. Parsons y Shilds, 1951) se acentúa, vía la apelación a las teorías de la comunicación, dos caracteres: los juegos interaccionales *transparentes* de voluntades y las *prefiguraciones sociales estructurales* observables y caracterizables.

Desde la psicología de Tolman (1932) se acepta en la tradición estadounidense que la conducta (definida esencialmente como acción), debe concebirse formada por respuestas que definen sus significados en la acción: una acción o una conducta dadas tienen que ser identificadas y definidas sólo según las formas en que tienden a manipular o reordenar los objetos culturales, sociales o físicos que se hallan en relación con un actor determinado. Tanto Parsons como Tolman apuntaban a una concepción que enfatiza los actos o procesos mentales como objetos de estudio de la psicología o la sociología, en un punto de vista *funcional*: la

mente y las relaciones sociales deben ser estudiadas en función de su utilidad para las necesidades de los organismos, la adaptación de éstos a su medio y las expectativas sociales establecidas, fieles a los esquemas ideológicos del liberalismo político y del individualismo filosófico inherentes al pensamiento estadounidense.

Allport (1968) planteaba, sin mucha distancia con lo que acabamos de señalar, que el individuo constituye su *personalidad* en la acción, para poner el énfasis en el carácter *único* del sujeto, una vez que éste es concebido como un organismo inherentemente activo, y no solamente reactivo. La *individualidad* es, en su concepto, la resultante cualitativa del sistema de interacciones que cada sujeto logra sostener, o, en otras palabras, las diferencias cualitativas que cada sujeto presenta en relación a los otros y al patrón de medida general que pueda establecerse. Esta forma de definir la individualidad apunta al estudio global de su estructura, la *personalidad*, que pasa a ser definida como la organización dinámica en el interior del sujeto de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos. Como unidad egoica indivisible, el sujeto que será luego caracterizado como “bio-psico-social”, lo es en tanto resultado directo de sus acciones.

La presentación del sujeto como producto de su acción en el marco de referencia “bio-psico-social” es constitutiva del modo interaccionista de situar el aula como objeto de indagación. En este modo, encausar los estudios sobre la enseñanza, y aunque muchas veces se pase por alto que de eso se trata, hay una reducción considerable del objeto a las prácticas activas de enseñantes y enseñados como personas independientes en ocasión de un objetivo común o socialmente prefigurado. Los llamados estudios de “*interacción en el aula*” descansan, a pesar de su enorme variedad de enfoques interpretativos, en esa constante teórica. Entender el aula como comunicación, o como conjunto de actos de interacción empírica entre los participantes en ella, implica reducir la teoría de la enseñanza a la dimensión inmediata de la acción transparente. Las corrientes de análisis denominadas “interaccionistas”, “conversacionales” o “discursivas”, generadas en los intersticios entre la lingüística, la antropología, la sociología y la psicología, no tenían la intención ni las posibilidades de inscribirse en las teorizaciones sobre la enseñanza, pero produjeron instrumentalidades que se insertaron naturalmente en ella. Las conceptualidades y modelos de abordaje de autores como Bourdieu (1982), Gumperz (1982), Stubbs

(1983), Coulthard (1985), Marcuschi (1986), Cazden (1991), Schiffrin (1996), Gabbiani (2000), Kerbrat-Orecchioni (2001) y Fairclough (2003), entre muchos otros de diferentes orígenes y con programas de investigación bastante disímiles, resultaron amalgamados en estudios puntuales sobre aspectos de la interacción en las aulas de todos los niveles de la enseñanza, en el marco de referencia de una marcada “interdisciplinariedad” de tipo “complementario” (término que usamos en el sentido de Henry, 1992, pp. 113-153).

Pensar la enseñanza como un acto de interacción entre personas empíricas, aun cuando se establezcan restricciones estructurales para esas interacciones, supone la reconsideración de la enseñanza en sí misma, como composición teórica. En principio, esta composición teórica descansa sobre dos postulados necesarios: a) la enseñanza consiste en la interacción misma, concebida como acomodación de los interactuantes entre sí, en sus lugares egoicos de acción, con transparencia relativa y con procesos objetivizables, y b) la enseñanza es un acto psico-bio-social, posibilitado por instrumentos de comunicación, como el lenguaje, en el que transitan “contenidos” de conocimiento, creencias, representaciones de experiencias personales y otros productos de la acción.

Caracterizada de esta manera, la enseñanza es, toda ella, del orden de los actos. El saber/conocimiento se concibe como exterior a ella y se reduce a un conjunto de posibles contenidos, que para nada la determinan. Sin embargo, como herencia epistémica, el saber/conocimiento está unido, por un lado, a la historicidad continua del pensamiento humano y, por otro, a la discontinuidad que le han impuesto las ciencias modernas, no menos históricas. Hay en el saber/conocimiento una condición de anterioridad a la experiencia y a las dinámicas pragmáticas (es decir: de los actos individuales). La distinción acerca de dos tipos de didáctica, la *general* y la *específica*, es un buen ejemplo de esta afirmación: la didáctica general se construye en el generalismo, la marca distintiva de la enseñanza educativa dirigida a los niños con intencionalidad pedagógica; las didácticas específicas se constituyen en relación a los campos disciplinarios de saber ya instituidos históricamente. Pero debe tenerse en cuenta que ha sido la didáctica general la que ha imperado en servir de modelo teórico para la enseñanza. De hecho, las didácticas específicas han sido el modelo característico de la enseñanza superior, mientras que las didácticas generales lo han sido de la enseñanza primaria. Las tendencias “disciplinaristas” de ciertos modelos de enseñanza

secundaria o media se corresponden con las didácticas específicas, si bien las tendencias pedagogistas las retrotraen usualmente a la didáctica general².

Es verdad que en estos esfuerzos de caracterización de la enseñanza el saber/conocimiento está concebido como una propiedad más de la mente, ya que a ella se le atribuye una condición procesal de tipo “cognitivo”, y según los parámetros teóricos que para definir esos procesamientos se han presentado en diferentes versiones, siempre provenientes de alguna psicología. Si observamos la bibliografía muy extensa generada por esta corriente de interpretación, nos encontramos que la discusión sobre la mejor o la peor enseñanza se da siempre en términos de adecuación psicológica, casi podríamos decir que son, en su esencia, discusiones psicológicas. De este modo, la nueva teoría de la enseñanza deriva todo el abordaje de su relación con el saber/conocimiento a la dimensión estrictamente psicológica, unida mejor a los aprendizajes que a cualquier otro componente, toda vez que se sustenta en una inexorable hipóstasis del *guión* (*x-y*) en la secuencia enseñanza-aprendizaje.

Es justo señalar que los escuelanuevismos y las versiones más enjundiosamente tecnicistas fueron objeto, ya desde los años de 1950, de profundas críticas pedagógicas, sin olvidar las discusiones acerca de sus alcances dentro de la misma psicología de la educación. Esas discusiones, a ambos lados del Atlántico, revelan innumerables inconsistencias inherentes a estas corrientes, aunque también las críticas provenientes de lo que Bowen (1979, p. 313 ss.) llamó “reacciones conservadoras”, sobre todo en Europa a partir de los años de 1930. En los Estados Unidos, estas críticas estuvieron ligadas a los diferentes problemas de la educación en ese país, a raíz de lo cual los tecnicismos insistentes fueron severamente cuestionados. En América Latina debe destacarse una reflexión académica y pedagógica muy desarrollada, que, entre otros muchos ejemplos, llevó a Saviani (1985, 2000) a la condena, desde una lectura pedagógica marxista, de la “escuela nueva” y sus derivados.

En términos de la teoría de la enseñanza, la versión pragmatista y psicologista que hemos analizado conserva su hegemonía, en sus márgenes y límites: es en ella que las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje se insertan mayoritariamente. Sin embargo, la producción teórica sobre la enseñanza no se ha limitado en los últimos treinta

años a ese formato, ya que las “cuestiones viejas” que ella opacó, continúan siendo válidas en nuestra modernidad tardía y nos obligan a poner en duda los constructos imperativos de la modernidad. Como sugerimos en un trabajo anterior (Behares, 2008), la teoría moderna de la enseñanza ha perdido o ha hecho evanescentes los elementos necesarios para dar cuenta de lo que en la teoría antigua era de una obviedad evidente: las relaciones entre el saber y el conocimiento y la condición de *palabra* característica de la enseñanza. Si estamos acertados en esa evaluación, se requeriría un “retorno” a la teoría antigua, no para eliminar ingenuamente los efectos de la modernidad, sino para iluminarlos.

Desde la antigüedad ha sido posible distinguir, dos formatos conceptuales para dar sentido a la expresión “acto de enseñanza. Uno de ellos postula que, en efecto, hay un “acto” como resultado de acciones de los participantes en la enseñanza, en tanto que actores o agentes del enseñar y del aprender. El otro formato se basa en la idea de que la enseñanza no es un acto o una acción en sentido propio, sino algo que sucede en las relaciones de los sujetos con el saber y el conocimiento, o sea un *acontecimiento*. Si se adopta el segundo formato aparecen cuestiones que son imposibles de ser representadas en términos psicologistas. El acontecimiento ocurre en las dinámicas propias del saber: su estatuto de “sabido”, que implica lo representado y lo estable (o “conocimiento”), y su sujeción a lo “no sabido”, que implica su carácter equívoco o en-falta (que es el “saber” en cuanto tal). Desde la antigüedad el formato-acontecimiento ha exigido un condicionamiento dialéctico del sujeto como efecto de esas relaciones, ya que lo es de su conocimiento pero también de su desconocimiento, lo que nos aleja diametralmente de la discusión moderna psicológica egoica y adaptacionista y entabla un diálogo con las corrientes teóricas que bordean la episteme del sujeto como algo que no está dado de antemano.

El siglo XX se abrió con los modelos de pensamiento propios del positivismo pragmático, que definen una realidad armónica de producción (la sociedad) y un sujeto pragmático (asegurado por una psicología) que funciona también armónicamente con ella. Sin embargo, el siglo XX se abrió también con los antídotos a esa construcción. En 1965, al inicio de su lectura de *Das Kapital* de Karl Marx, Althusser llamaba la atención sobre lo siguiente:

² Sobre los puntos oscuros entre una y otra de estas tradiciones propias de la didáctica y su comprensión se puede consultar Chevallard (1998, Posfácio) y Camilloni (2007).

Por paradójica que pueda parecer esta afirmación, podemos anticipar que, en la historia de la cultura humana, nuestro tiempo se expone a aparecer un día como señalado por la más drástica y trabajosa de las pruebas: el descubrimiento y aprendizaje del sentido de los gestos más “simples” de la existencia: ver, oír, hablar, leer, los gestos que ponen a los hombres en relación con sus obras, y con las obras atragantadas en su propia garganta que son sus “ausencias de obras”. Y, contrariamente a todas las apariencias todavía reinantes, no es a la psicología, que se erige sobre la ausencia del concepto de aquéllas, a la que debemos estos conocimientos perturbadores sino a algunos hombres: Marx, Nietzsche y Freud. A partir de Freud comenzamos a sospechar lo que quiere *decir* escuchar, por lo tanto, lo que quiere *decir* hablar (y callarse); comenzamos a sospechar que ese “*quiere decir*” del hablar y del escuchar descubre, bajo la inocencia de la palabra hablada y escuchada, la profundidad de un segundo discurso, completamente distinto, el discurso del inconsciente (Althusser, 2010, pp. 20-21).

Al comentar esta referencia en 1988, Pêcheux (2006, p. 45) decía: “O efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure foi um desafio intelectual engajando a promessa de uma revolução cultural, que coloca em causa as evidências da ordem humana como estritamente bio-social”. Agregaba, más adelante, que

Em uma palavra: a revolução cultural estruturalista não deixou de fazer pesar uma suspeita absolutamente explícita sobre o registro do psicológico (e sobre as psicologias do “ego”, da “consciência”, do “comportamento” ou do “sujeito epistêmico”). Esta suspeita não é, pois, engendrada pelo ódio à humanidade que freqüentemente se emprestou ao estruturalismo; ela traduz o reconhecimento de um fato estrutural próprio à ordem humana: a castração simbólica (Pêcheux, 2006, p. 46).

Como se ha destacado ampliamente, los tres autores que Pêcheux mencionó, y otros que podrían incluirse en esa mención, produjeron teorías que pusieron en duda el postulado de un *ego patrocínante*, funcional a la sociedad organizada en términos de accionares positivos y armónicos. Por esta expresión queremos indicar una construcción conceptual e ideológica, el ego, que patrocina toda una visión de lo social y lo humano, en todos sus componentes (el pensamiento, la voluntad y el lenguaje incluidos), a partir de la estabilidad de los individuos, detentores de las claves necesarias a su propia justificación. En cierto sentido, podríamos

también hablar de *tautología egoica*, que se postula desde un *sí-mismo* evidente y positivo.

El determinismo histórico de la teoría marxista generó un punto de vista antropológico que enfatizó el carácter determinado del hombre, tanto por las estructuras de clase como por el aparato ideológico. La caracterización saussureana de la *Langue* como un orden propio, fuera del alcance de las decisiones particulares en la acción de los individuos, estableció un recurso fuerte para definir al sujeto como un efecto de relaciones lingüísticas que son anteriores a su existencia. La teoría construida por Freud a partir del psicoanálisis dio lugar a una teoría del sujeto ya no “pura consciencia”, sino dividido por su dimensión inconsciente. Estos modos de presentar las cosas del hombre, mal o bien caracterizados como “estructuralistas”, con sus vaivenes y contradicciones, se impuso para restar jerarquía a las diversas psicologías egoicas.

La teoría de la enseñanza tuvo, en ese marco de referencia, una posibilidad de recuperar discusiones que habían sido postergadas por el psicologismo y el pragmatismo didacticista. Es verdad que como campo de saber en el concierto de las ciencias humanas la enseñanza demoró más que otros en recibir los influjos de estas formas críticas de pensar, pero lo ha venido haciendo desde los años de 1960. Recuperar algunas de las discusiones que habían sido postergadas como “escolásticas” o arcaizantes, o simplemente descartadas debido a que este ejercicio crítico no era de recibo en los ámbitos en que institucionalmente podían llegar a darse (usualmente en los proyectos normalistas o de los profesionales psicólogos), le permitió reformulaciones de importancia. Éstas abarcaron, centralmente, la reconceptualización del *sujeto de la enseñanza* en su relación con lo que habría que entender por conocimiento y por saber, ampliando las bases de lo epistémico y reduciendo la tendencia a situar las cuestiones en el plano psicológico.

La tradición imperante que da sentido y sustento a las políticas de enseñanza, inclusive en las universidades en los últimos años, parte de la jerarquización del *ego patrocínante*. Este concepto fortísimo no ampara solamente a programas para describir y explicar el fenómeno de enseñanza, sino también para establecerla. El *ego patrocínante*, valga el pleonismo, patrocina las políticas liberales y neoliberales inherentes a las sociedades capitalistas en materia de ciencia, tecnología y organización social, para lo cual tiene como uno de sus instrumentos principales las políticas sectoriales de educación y de enseñanza. Asistimos en nuestra

época a sus contradicciones e inconsistencias, que forman parte de las crisis de la modernidad tardía. Los problemas de enseñanza que atravesamos no pueden ser tratados sin su revisión en profundidad teórica, más allá de las instrumentalidades y eficiencias. Al hacerlo, como ya sugeríamos hace una década (Behares, 2003), ampliamos críticamente la base desde la cual ponderamos y reformulamos las políticas de enseñanza, y en cierta medida las de orden pedagógico más general. Al no hacerlo, seguimos remendando la ya muy raída capa de nuestros programas de enseñanza.

Referencias Bibliográficas

- ALLPORT, G. W. (1968) *The Person in Psychology*. Boston: Beacon Press
- ALTHUSSER, L. (2010) De El Capital a la filosofía de Marx. En: ALTHUSSER, L. y E. BALIBAR, Para leer El Capital. Mexico: Siglo XXI Editores, pp. 18-77.
- AUSUBEL, D. P. (1968) *Educational Psychology: a cognitive view*. New York : Holt, Rinehart, and Winston.
- BEHARES, L. E. (2003) Lo didáctico como acontecimiento. En: *Psicología de la Educación: Un campo epistémico en construcción*. Universidad de la República - Ediciones Trapi-che, pp. 545-551.
- BEHARES, L. E. (2008) De un cuerpo que responda a la palabra: un retorno a la "teoría antigua" de la enseñanza. En: BEHARES, L. E. y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (Orgs.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias-Comisión Sectorial de Investigación Científica, Montevideo, pp. 29-46.
- BEHARES, L. E. (2014) El lenguaje en el trípode teórico de la enseñanza. En: Behares, L. E.; Blezio Ducret, C.; Fustes, J. M. y A. Villalba. *Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza*. Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, FHCE-UdelaR (En prensa).
- BEHARES, L. E. y R. VOLTOLINI (2011) "Psicanálise e Educação: É o ensino um ato?" En: Leite, N. V. y J. G. Milán-Ramos (Orgs.) *EntreAto: o analítico e o poético*. São Paulo: Mercado de Letras, pp. 563-579.
- BOURDIEU, P. (1982) Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard.
- BOWEN, J. (1979) Towards an assessment of educational theory: an historical perspective. *Revue Internationale de Pédagogie*, 25, pp. 303-323.
- BRUNER, J. S. (1966) *Towards a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, G. (1984) *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. (Compilación de J. L. LINAZA). Madrid: Alianza Editorial.
- CAMILLONI, A. R. W. de (2007) Didáctica general y didácticas específicas. En: CAMILLONI, A. R. W. de, COLS, S., BESABE, L. y S. FEENEY, *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, pp. 23-40.
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CHEVALLARD, Y. (1998) *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique (tercera edición).
- COLL, C. (1988) *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- COULTHARD, M. (1985) *An introduction to discours analysis*. Londres: Longman.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (2010). La actividad como problema del desarrollo. Algunos potenciales educativos del ecofuncionalismo y la psicología histórico-cultural. *Cultura y Educación*, 23(4), pp. 601-619.
- FAIRCLOUGH, N. (2003) *Analyzing Discourse*. Londres: Longman.
- GABBIANI, B. (2000) *Escuela, Lenguaje y Poder. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- GUMPERZ, J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- HENRY, P. (1992) *A ferramenta imperfeita. Língua, Sujeito e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001) *Les actes de langage dans le discours*. París: Nathan.
- LAJONQUIÈRE, L. de (1999) *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- MARCUSCHI, L. A. (1986) *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- PARSONS, T. (1968) *The Structure of Social Action*. New York: The Free Press.
- PARSONS, T. y E. SHILDS (1951) *Toward a General Theory of Action: Theoretical Foundations for the Social Sciences*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- PÊCHEUX, M. (2006) *O Discurso. Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes.
- PIAGET, J. (1950) *Introduction à l'épistémologie génétique*. Paris: PUF.
- SAVIANI, D. (1985) *Ensino Público e outras falas sobre a Universidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- SAVIANI, D. (2000) *Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações*, Campinas: Autores Associados.
- SCHIFFRIN, D. (1996) *Interactional Sociolinguistics*. En: McKay, S. L. y N. HORNBERGER (Eds.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press, pp. 307-328.
- SKINNER, B. F. (1968) *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crafts.

STUBBS, M. (1983) *Discourse Analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago: University of Chicago Press.

THORNDIKE, E. L. (1903) *Educational Psychology*. New York: The Science Press (re-Edición Kissinger Legacy Reprints, 2008).

TOLMAN, E. C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Men*. New York: Century.

VYGOTSKI, L. S. (1991) Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. En: VIGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, Tomo I, pp. 11-340.

VYGOTSKI, L. S. (1995) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En: VIGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, Tomo III, pp. 3-37.

VUYK, R. (1984) *Panorámica y crítica de la Epistemología Genética de Piaget, 1965- 1980*, Tomo I, Alianza, Madrid, pp. 70-100.

WERTSCH, J. V. (1985) *Vygotski and the social formation of mind*. Londres: Harvard University Press.

Eixo temático

**Resistências, rupturas
e alternativas
às Políticas
hegemônicas**

A formalização do Sistema Municipal de Ensino a partir do Conselho Municipal de Educação

PEREIRA, Sueli Menezes
Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

Este texto vincula-se ao Projeto de Pesquisa intitulado “Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação: realidade e viabilidades” em desenvolvimento no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação- GEPPGE. O referido projeto, ainda em sua fase inicial, pois está em desenvolvimento desde 2013, objetiva verificar a existência e o funcionamento dos Sistemas Municipais de Ensino na Região Central do Rio Grande do Sul – Região A. M. Centro –, legalmente instituídos por lei municipal e seu órgão regulador e fiscalizador que se identifica na existência do Conselho Municipal de Educação, bem como suas implicações na rede de escolas municipais da região.

Neste contexto, o foco é discutir a descentralização do Estado na qual o município, como poder local, assume relevante importância, considerando a estrutura político-administrativa posta pela Constituição Federal de 1988 – CF/88 – que, ao promover maior descentralização ao Estado brasileiro, outorgou novas competências e atribuições aos entes federados.

Regulamentada na Constituição Federal de 1988, portanto, a autonomia municipal implica na proposta básica do presente texto, enquanto o mesmo busca analisar o Sistema Municipal de Ensino para o que se faz necessária a existência de uma Secretaria Municipal de Educação (SMEd) como órgão normativo e um órgão regulador e fiscalizador, o Conselho Municipal de Educação (CME) de modo a garantir, de acordo com o artigo 15 da LDB/96, que os sistemas de ensino assegurem “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”.

Como modelo político-administrativo a descentralização é concebida como a redistribuição de poder entre instâncias governamentais, entre poderes estatais, entre o Estado e a sociedade – redistribuição de competências, de recursos, de en-

cargos originários dos organismos centrais, o que implica em uma redivisão do trabalho entre diferentes instâncias do sistema. Cumpre ressaltar que a descentralização é uma política instrumental e não um fim em si mesma e o êxito deste processo só é avaliável através de seus resultados no confronto com os objetivos propostos de uma realidade dada.

São as consequências dos novos tempos de economia globalizada, pela qual as contradições inerentes ao próprio sistema capitalista permitem que estruturas centralizadas percam espaço para as decisões locais, colocando novos desafios para a sociedade.

Neste cenário se formaliza o Sistema Municipal de Ensino – SME, permitindo aos municípios criar suas próprias regras de gestão educacional, o que consagra o poder local como *locus* de decisões significativas para a sociedade.

No dizer de Monlevade (1997, p.124), esta é uma grande inovação.

Cada município tem o direito de se constituir em um sistema de ensino, o que significa pelo menos três coisas: uma rede de escolas mantidas e administradas pelo poder municipal; um órgão gestor, como já a maioria dos municípios tem na forma de uma Secretaria Municipal de Educação; e um órgão normativo – O Conselho Municipal de Educação – com um corpo de leis e normas próprias de seu sistema. É a consagração da autonomia municipal na área da educação.

A partir de dados documentais, este texto trata mais especificamente do Conselho Municipal de Educação, tendo por base pesquisas realizadas em 2013 em quatro municípios da Região A.M.Centro.

O Conselho Municipal de Educação

Os *Conselhos Municipais de Educação*, apesar de terem sido propostos pelos Pioneiros da Educação Nova, especialmente Anísio Teixeira em 1925, no entanto, somente após a criação do Sistema Municipal de Ensino pela CF/1988 houve um estímulo à criação do Conselho nos municípios

com funções próprias relativas ao SME. Até então, os municípios dependiam das decisões dos *Conselhos Estaduais de Educação* os quais foram previstos pela Constituição Federal de 1934 e referendados na Constituição de 1946, mas efetivamente criados com a LDB- Lei 4024 de 1961. A existência dos Conselhos, tanto Estaduais como Municipais passou a ser objeto privativo das leis orgânicas de Estados e Municípios, respectivamente.

Antes de 1988 os Conselhos tinham a função de planejamento e gestão do ensino, devendo colaborar com o governo na definição de normas, disciplinando matérias e métodos de ensino, elaboração de compêndios escolares, credenciamento e fiscalização de instituições de ensino, etc. Eram compostos, inicialmente por funcionários públicos com cargos de chefia e diretores de escolas.

Na atualidade, o Conselho Municipal de Educação (CME) é um órgão que proporciona autonomia aos municípios nas questões educacionais. Devem ser representativos da comunidade de modo a deliberar coletivamente, ocupando espaço de destaque na normatização da política municipal de educação, bem como na elaboração do Plano Municipal de Educação (PME). Isto ocorre porque, sendo “órgãos colegiados de caráter normativo, deliberativo e consultivo (...) interpretam e resolvem, segundo suas competências e atribuições a aplicação da legislação educacional” (CURY, 2000, p.44).

Nesta perspectiva, a CF/88 situou o cidadão na condição de governante, não mais de mero governado. Neste cenário, os movimentos pela democratização da gestão pública requerem, hoje, dos conselhos a posição de responder às aspirações da sociedade e, em nome dela, exercer suas funções. Nesse espírito, os conselhos de educação, especialmente os municipais, assumem uma nova natureza: a de órgãos de Estado.

Bordignon (2009), faz a diferença entre órgãos de governo e órgãos de Estado. Para ele, os conselhos assumem feição de órgãos de governo quando na sua composição e no exercício de suas funções, expressam, traduzem, legitimam junto à sociedade, a vontade de determinado governo.

Como órgãos de Estado, considerando o caráter de perenidade do Estado, os Conselhos são constituídos como tal quando representam e expressam a vontade nacional, formulando estrategicamente as políticas educacionais. Lembra o autor que

Nos regimes republicanos democráticos, os interesses do Estado se identificam com os dos cidadãos, com vontade nacional. (...) [Os Conselhos] agem como órgãos de Estado quando se constituem em fóruns articuladores da diversidade social; quando falam ao governo em nome da sociedade para apontar as suas intencionalidades; quando formulam políticas educacionais para além da transitoriedade dos governos e suas vontades e preferências singulares. (BORDIGNON, 2009, p. 62).

Na ótica democrática os conselhos passam a representar, hoje, uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado, o que requer uma representação social bastante significativa da sociedade onde o mesmo se insere.

A representatividade social é uma das características do conselho. Demanda número de vagas que permita presença das diferentes categorias sociais situadas no município e o equilíbrio da diversidade. A média nacional de vagas dos atuais conselhos municipais se situa entre 9 e 35 componentes. Conselhos muito pequenos não se caracterizam como conselhos uma vez que a pluralidade social e o diálogo interpares ficam muito limitados. (BORDIGNON, 2009, p. 74).

A representatividade social se justifica pelas múltiplas funções conferidas para qualquer CME, pois, segundo MEC/SEB/UFSC (2009, p. 44-45), se salientam: a) função **consultiva**, que é responsável por responder os questionamentos de qualquer grupo ou entidade; b) função **propositiva**, em que o conselho propõe sugestões e opiniões para as deliberações feitas pelo executivo; c) função **mobilizadora** relacionada à mobilização da comunidade em geral para acompanhamento e controle dos serviços referentes à educação; d) função **deliberativa**, juntamente com a Secretaria de Educação. É através dessa função que são tomadas decisões e elaboração de documentos importantes para o bom funcionamento da educação municipal; e) função **normativa**, na qual cabe ao município a elaboração de normas e interpretação da Legislação e normas educacionais; f) função de **acompanhamento de controle social** e função **fiscalizadora**, funções essas que referem-se ao acompanhamento da execução das políticas públicas e verificação da legislação, bem como acompanhamento dos planos e projetos de aplicação de recursos, prestação de contas e solicitação de esclarecimentos em casos de irregularidades licitatórias, ou de outra natureza referente à aplicação de recursos para a educação. Isto implica que o CME tem atribuições próprias,

não devendo, portanto ser um órgão da SMEd. São órgãos distintos, mas complementares, integrando o Sistema Municipal de Ensino.

Nesta direção o CME deve ter a comunidade ali representada, visto que através da participação, a constituição da representatividade social de um Conselho é um elemento crucial no desempenho das funções que lhe cabem, para o que devem ser regulamentados por lei municipal e possuir regimento próprio no qual devem constar as atribuições de seus membros em Comissões e pessoal de apoio.

O Conselho Municipal de Educação na realidade investigada

Em 2013, foram analisados o Sistema Municipal de Ensino de quatro municípios da Região A.M.Centro/RS. Este texto é um recorte da análise realizada, tendo como foco o CME de dois municípios, aqui denominados **A** e **B**.

O município **A** possui Lei municipal que cria o Sistema Municipal de Ensino. Em seu artigo 12 assegura que o CME será composto por 9 (nove) membros e o artigo 13 trata dos membros do conselho, afirmando que estes deverão ser apenas professores integrantes do Magistério Municipal e Estadual. Por sua vez, a lei municipal que cria o Conselho Municipal de Educação ratifica a Lei anterior quanto à representação social, evidenciando em seu artigo 4º que os professores deverão ser indicados pela SMEC, Associação de Professores Municipais, Entidades Sociais, Escolas da Rede Estadual e Poder Legislativo, o que demonstra uma representação social insuficiente para considerar que o CME seja efetivamente democrático e efetivamente representativo da sociedade de modo a exercer as funções que lhe cabem.

Na mesma lógica, o município **B** cria por legislação própria o seu CME e, em seu artigo 2º, apresenta a composição de 9 (nove) membros indicados pela prefeitura municipal, Sindicato dos professores municipais, escolas estaduais, CPERGS, escolas particulares, poder legislativo, ensino superior, CPMs das escolas sediadas no município e alunos, o que indica uma representação social mínima, não atingindo representantes das entidades e associações municipais de outras áreas de modo a abranger a comunidade em geral.

Concentrando as indicações em órgãos representativos de professores com a agravante da indicação ser de competência do governo municipal, ficam limitadas as funções que deverá exercer o

CME, especialmente a função fiscalizadora. Neste contexto o *Regimento Interno do CME* do município **B** praticamente reproduz a legislação quanto a representação social que, sendo mínima, impede a criação de grupos de trabalho com funções definidas que garantam com que as atribuições do CME sejam efetivamente cumpridas, pois é pertinente que os conselhos municipais se dividam em câmaras ou comissões e plenária.

A autonomia, assim como a participação social, é um dos princípios da gestão democrática do ensino público. Ela pode ser entendida como uma forma de integração que “pressupõe interdependência entre entes vinculados pela natureza de suas funções, pela complementação de atribuições e pela capacidade de cooperação que forem capazes de desenvolver” (MEC/SEB/UFSC, 2009, p. 58).

Sobre este aspecto o município de **A** em análise, apresenta uma contradição, considerando que é um município emancipado no ano de 1992 e ainda se vale da Legislação do município do qual se emancipou, aqui denominado município **C**. Isto se verifica na Lei que cria o Conselho Municipal que, em seu artigo 1º determina: “Fica criado o Conselho Municipal de Educação de **A** em cumprimento ao Artigo XXX, da Lei Orgânica do Município **C**, órgão vinculado administrativamente à Secretaria Municipal de Educação e Cultura.” Ao vincular a Lei municipal à legislação de outro município, pode-se considerar que o município **A** não se vale de sua autonomia por estar atrelado à lei orgânica de outro município.

Nesta mesma direção, a Lei que cria o CME, determina uma dependência de decisões do Conselho Estadual de Educação, numa situação que foi criada pela legislação do período da ditadura civil-militar de 1964 que instituiu a criação de Conselhos Municipais de Educação com 9 (nove) membros e sem autonomia. Para qualquer decisão deveriam ser consultados os Conselhos Estaduais. Nesta lógica, a lei do Conselho Municipal de Educação do município **A** em seu Artigo 10, determina que “ao Conselho Municipal de Educação” compete:

[...] g) *Opinar sobre criação, funcionamento e desativação de escolas da Rede Municipal de Ensino, enquanto não lhe forem delegadas as atribuições pelo Conselho Estadual de Educação;*

h) *Manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação, com os demais Conselhos Municipais e instituições congêneres;*

i) *Exercer as atribuições que lhe forem delegadas pelo Conselho Estadual de Educação.*

O município B, por sua vez, alterando dispositivos da lei municipal de 1993, inscreve na lei municipal de 1994, em seu artigo 9º que o Conselho Municipal de Educação deverá manifestar-se “previamente, sobre criação, funcionamento e desativação de escolas de Escolas da Rede Pública Municipal, enquanto não lhe forem delegadas as atribuições pelo Conselho Estadual de Educação”.

Esta é uma particularidade, portanto, dos dois municípios em análise, assim como a representatividade social mínima de 9 (nove) membros, visto que, através da Lei que cria o CME em cada um dos municípios, fica definida a dependência de decisões do Conselho Estadual de Educação, o que tira toda a autonomia do município na criação do seu próprio sistema conquistada com a Constituição Federal de 1988.

Neste cenário, podem-se identificar situações comuns dos municípios em análise: a pouca representatividade social, considerando que os CMEs são constituídos de apenas nove membros que, por serem representativos do próprio magistério não integram a comunidade através de suas instituições sociais e políticas; a dependência do Conselho Estadual em várias situações apontadas na legislação, entre outras características, sendo que a mais importante é que a mesma pessoa assume, tanto a SME, como o CME nos dois municípios, o que impede com que as funções do CME sejam efetivamente cumpridas e se formalize um Sistema Municipal de Ensino.

Considerações finais

Os municípios, antes da CF/88, eram dependentes do Estado e da União pela hierarquia mantida entre eles. Porém, a partir da CF/88 os municípios passam a ter novas atribuições e responsabilidades e assumem autonomia política, administrativa, financeira e normativa.

Este quadro caracteriza a descentralização de poder e competências entendida como um processo de transferência total ou parcial de funções das organizações burocráticas públicas estatais para as instituições sociais, quadro este em que se inserem, de forma exemplar, as políticas educativas que, sob as teses de descentralização e autonomia, fazem da organização da educação uma tarefa complexa para o que a comunidade escolar deve estar atenta no sentido de ocupar o espaço local de modo a fazer das instituições educativas, espaços de cidadania a serviço dos interesses sociais.

Abre-se, portanto, proposto pela própria estrutura do capital, um espaço para o exercício do poder a ser assumido pela sociedade, o que permite que a mesma pegue as rédeas de seu próprio desenvolvimento e busque instrumentos institucionais para o aperfeiçoamento do desenvolvimento humano. O processo atual é mais ágil, mais eficiente e, aproveitar este potencial para construir um mundo mais justo e solidário, se constitui no grande desafio para a sociedade como um todo e nela, a comunidade escolar.

A autonomia, assim como a participação social, é um dos princípios da gestão democrática do ensino público. Ela pode ser entendida como uma forma de integração que “pressupõe interdependência entre entes vinculados pela natureza de suas funções, pela complementação de atribuições e pela capacidade de cooperação que forem capazes de desenvolver” (BRASIL, MEC/SEB/UFSC, 2009b, p. 58).

Nesta lógica, a partir da Constituição Federal de 1988, os municípios ganham autonomia para a criação de seu próprio Sistema de Ensino, sendo o Conselho Municipal de Educação o principal órgão para a criação do Sistema Municipal de Ensino, devendo tanto o Sistema, como o Conselho serem criados por lei municipal própria. Quanto ao funcionamento, é essencial que o conselho tenha normas claras definindo suas competências próprias, seu espaço de poder. O CME deve, portanto, ter legislação própria e elaborar seu próprio regimento nos termos e limites da lei de criação de modo a especificar suas funções e atribuições.

Como salienta Bordignon (2009), os Conselhos devem ser considerados órgãos de Estado de modo a não ficarem atrelados a um poder governamental. Isto leva ao aspecto referente a duração de mandatos uma vez que mandatos muito curtos dificultam um dos papéis fundamentais do conselho que é o de garantir a desejável estabilidade e sequência das políticas educacionais para além da transitoriedade dos mandatos executivos. O tempo médio do mandato tem sido entre 2, 4 e 6 anos com direito a uma recondução.

Quanto à escolha do presidente, é da tradição do conselho a eleição pelos pares, condição essencial para autonomia do conselho. O exercício da presidência pelo Secretário de Educação ou por alguém por ele indicado, como foi observado no estudo realizado, traz desvantagens para ambos os lados e descaracteriza a criação de um Sistema Municipal de Ensino.

Conclui-se, portanto, que a autonomia do Conselho Municipal de Educação como órgão imprescindível para a existência do SME, ainda não se constitui em uma realidade, como se observou nos municípios **A** e **B**, visto que, se o CME não tem autonomia suficiente para exercer todas as funções que é a ele destinado, todo o Sistema fica comprometido.

Reverter este quadro implica em compreender criticamente as novas determinações do capital, a partir da descentralização, pelas quais os sistemas e as instituições educativas poderão conquistar o espaço possível de autonomia e construir uma organização educativa voltada para os interesses sociais e não usar desses espaços, legalmente instituídos, para fazer dos Sistemas de Ensino mais uma peça do mercado, o que implica no conhecimento das políticas educacionais consubstanciadas no conjunto das políticas sociais e econômicas e da clareza dos objetivos da educação neste contexto.

Referencias bibliográficas

BORDIGNON, Genuino. **Gestão e Educação no Município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Ed. Ed,L/Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL, MEC/SEB/UFSC. Concepção, estrutura e funcionamento: o contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação. **Caderno 1**, vol. 1, 2009a.

BRASIL, MEC/SEB/ UFSC. Pró-Conselho – Formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação. **Caderno 1**, vol. 2, 2009b.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 43-60.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos e descontos**. Brasília: Idéia, 1997.

PEREIRA, Sueli Menezes. Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação: realidade e viabilidades. **Projeto de Pesquisa**, 2013. 35 p.

PEREIRA, Sueli Menezes. Políticas educacionais no contexto do Estado neoliberal: a descentralização de poder em questão. **Políticas Educativas**, Campinas, v.1, n.1, p. 16-28, out. 2007.

Argumentos para desvinculação da Educação de surdos da Educação Especial e criação da Educação Bilingue como setor autônomo vinculado ao Ministério da Educação do Brasil

SOUZA, Regina Maria de¹

Universidade Estadual de Campinas

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira²

Instituto Nacional de Educação de Surdos

PERLIN, Gladis³

Universidade Federal de Santa Catarina

Introdução

No Brasil, 4,6 milhões possuem deficiência auditiva e 1,1 milhão são surdas, totalizando aproximadamente 5,7 milhões de pessoas.⁴ As conquistas dos movimentos sociais, em especial, a dos movimentos surdos deslocaram a questão da diferença de ser surdo - como elemento nucleador de um povo - da condição auditiva. Estes deslocamentos tiveram como efeito a promulgação de leis e decretos, a serem mencionados abaixo. Nesses documentos, são distinguidos “deficientes auditivos” de “surdos”. A deficiência da audição é parte constitutiva da identidade dos primeiros aos quais se destina suporte clínico; já os surdos são distinguidos pela lei, do ponto de vista sociolinguístico, como sujeitos surdos usuários de uma língua – a Libras – e por pertencem, por opção identitária, às comunidades surdas brasileiras. Estas comunidades desenvolvem sua cultura específica. Essas mesmas leis atribuem características sociais distintas para os dois grupos populacionais que se constituem, ao menos na primeira infância, por opção dos pais – ao optarem por uma abordagem reabilitadora e/ou lusófona, ou em Libras com o português como segunda língua -, e quando maiores de idade, pelos próprios sujeitos implicados.

Nota-se, todavia, um aumento progressivo da população daqueles que se identificam como surdos após a escolarização inclusiva. Este aumento numérico de surdos é efeito de uma escolaridade que inclui em língua portuguesa, insiste na oralização e traz consigo uma história e mar-

cadores culturais distintos daqueles pertencentes às comunidades surdas. A evasão escolar é digna de nota e materializa-se no fato de que uma porcentagem insignificante de surdos chega ao ensino superior; e quando conseguem ser alunos das universidades encontram leis de acessibilidade desrespeitadas, professores doutores despreparados para serem seus professores e tradutores intérpretes de Libras, via de regra, sem certificação profissional para atuação, e/ou sem conhecimento mínimo das disciplinas que irá traduzir, e/ou sem formação universitária (os contratos de TILS só são permitidos para profissionais com nível técnico). Portanto, a escolarização das pessoas surdas brasileiras pede imediata revisão de sua política de base, já que a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram (as escolas especiais com seriação dupla interrompida no ensino primário ou fundamental; as escolas de integração com classes de reforço, e agora, como variante do período integracionista são disponibilizadas as escolas inclusivas com AEE etc). Em nenhum desses modelos se notou rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida. Atualmente, boas escolas bilíngues – que ousaram romper com o discurso lusófono – começam a aparecer em vários estados brasileiros. Da mesma forma, cursos de graduação que priorizaram o ingresso de estudantes surdos, se fizeram acessíveis desde o vestibular em Libras e foram bilíngues não apenas porque tornaram a Libras a língua de in-

¹ Professora Doutora da Universidade Estadual de Campinas

² Professora Doutora do Instituto Nacional de Educação de Surdos

³ Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Catarina

⁴ Fonte: <http://www.surdo.com.br/surdos-brasil.html> Base: Censo IBGE de 2010

strução, mas, e também, porque a compreensão política do sujeito surdo como bilíngüe e cultural foram a base para a construção do projeto político pedagógico desses cursos. O resultado foi o significativo aumento de surdos no ensino superior público, de acordo com censo recente do INEP.

Em relação ao número de estudantes universitários surdos, em 2003 havia 344 surdos na universidade no Brasil, mais de 90% deles em instituições privadas de ensino superior. Em 2006, este número salta para 500 e em 2008 para mais 500 alunos (1000 alunos surdos no total), todos os alunos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 2012, cerca de 720 licenciados em Letras-Libras foram formados pela UFSC com o suporte de universidades públicas parceiras (pólo). As universidades, partícipes do projeto UFSC, favoreceram o acesso bilíngüe ao ensino superior, como política linguística e formativa de base, para garantir a formação de estudantes de terceiro grau. Se, de um lado, alunos surdos podem concluir o ensino universitário se a formação é específica e bilíngüe, por outro, a evasão – ou a não presença numérica esperada – de estudantes surdos da educação básica é ainda preocupante.

Desse modo, a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante, embora a ele deva ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização em suas modalidades (próteses interna – IC – ou externa) e suporte psicopedagógico e/ou acompanhamento escolar. Este suporte deve estar vinculado ao espaço clínico e não do espaço escolar.

Com base nessas premissas será defendida a desvinculação da Educação de Surdos da Educação Especial.

Leis e Decretos

Dentre as leis e decretos promulgados na última década, e que motivaram a ampliação do campo de atividades referentes aos surdos, destacam-se: o reconhecimento da Libras como língua nacional e oriunda das comunidades surdas brasileiras (Lei 10.436/2002 – BRASIL, 2002); o direito de surdos e seus familiares (se ainda crianças) optarem pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis (escolas bilíngües, classes bilíngües e escolas lusófonas – também denominada *escolas inclusivas* – com Atendimento Educacional Especializado – AEE); o direito a terem na escola professores bilíngües qualificados desde a graduação (para as escolas e classes bilíngües), direito que se vincula ao dever de universidades

de introduzirem, entre outras medidas, a disciplina Libras em todas as licenciaturas bem com a apoiarem ações de formação de educadores bilíngües Libras-Português para a Educação Básica; o direito a terem intérpretes e tradutores graduados em Libras-Português, direito que convoca, novamente, as universidades, em especial as públicas, a cumprirem seu papel formativo apoiando ações de formação de graduados em *Letras Libras, Pedagogia Bilíngüe e de licenciaturas bilíngües, além de cursos de formação universitária de Tradução e Interpretação de Libras*, ou criando esses cursos elas mesmas; – direitos todos expressos no longo texto do Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005). Esses direitos foram endossados, pelo Estado Brasileiro, na *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Em 2009, a assinatura da Convenção ganha estatuto de Emenda Constitucional no Brasil com a promulgação do Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

As determinações do Decreto 5.626/2005 foram ratificadas pela Presidência da República em 17 de novembro de 2011, com a promulgação do Decreto 7.611 (BRASIL 2011). Ao fazer a ratificação do Decreto 5.626/2005, em 2011, a Presidência da República vincula a compreensão do Decreto 5.626 à luz do Decreto 6.949/2009. No texto do Decreto 6.949 há pontos que valem a pena serem destacados, tais como os artigos 4, inciso 3, e o artigo 24.

O primeiro – artigo 4 – determina que entidades representativas das pessoas com deficiência sejam consultadas e envolvidas, por instâncias governamentais, na formulação de políticas públicas educativas e de formação de professores. O segundo artigo, 24, versa sobre o direito da pessoa com deficiência à educação pública em todos os níveis e, portanto, o direito a ter, desde o primeiro dia de aula e em sala de aula, professores e educadores devidamente qualificados.

Anterior mesmo à *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, tem-se a 24.º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovido pela UNESCO em Barcelona em 1996, enfatiza que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos.

Se os surdos constituem uma comunidade linguística, e se têm o direito de decidirem a forma como seria a participação de sua língua em todos os níveis de ensino, se esta escolha aponta uma educação bilíngue, então quais seriam dos dispositivos de governo para vinculá-los à educação especial?

A compreensão dos direitos de uma pessoa usuária de outra língua que não a oficial, expressa na 24ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, se mantém na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em relação aos surdos, nos seguintes artigos:

Artigo 24:

b. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da *identidade linguística da comunidade surda*; e

c. Garantia de que *a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.*

Artigo 30, § 4:

As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a *que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.*

Tomando como o ponto de partida as garantias de direitos constitucionais acima garantidos, os surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas. As Escolas Bilíngues para Surdos são específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos alunos, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural reconhecida e valorizada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em vista da promoção da *identidade linguística da comunidade surda*, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social.

Considerando os termos da 24ª Declaração e os direitos garantidos aos surdos a partir da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (Nova York, 2007) supracitados, o Movimento Surdo caracteriza as escolas bilíngues da seguinte forma:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa

sa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos surdos, nelas inscritos, não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório.

Além dos textos acima mencionados, que vinculam a Libras à educação bilíngue necessariamente, em 2010 foi promulgado o Decreto 7.387 (BRASIL, 2010), que institui a ação governamental de realizar o primeiro inventário nacional das línguas brasileiras. O compromisso estatal com as línguas inventariadas e reconhecidas pelo governo federal é:

Art. 2o As línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Art. 3o A língua incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística receberá o título de “Referência Cultural Brasileira”, expedido pelo Ministério da Cultura.

Art. 4o O Inventário Nacional da Diversidade Linguística deverá mapear, caracterizar e diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira, sistematizando esses dados em formulário específico.

Em seu artigo 5, o Decreto 7.387 determina que: “As línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público.”

Foi adotada a categorização das línguas minoritárias brasileiras que incluiu: línguas indígenas, variedades regionais da língua portuguesa, línguas de imigração, línguas de comunidade afro-brasileiras, língua brasileira de sinais e línguas crioulas. Como um dos resultados desse inventário, houve, novamente, o reconhecimento da Libras como língua nacional e, conseqüentemente, o direito dos brasileiros oriundos das comunidades surdas à preservação de sua língua – Libras - e cultura, do que decorre, novamente, o direito de terem escolas específicas e formação de educadores graduados com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais desses sujeitos. Não só o direito deles, mas de outros povos que tiverem suas línguas inventariadas e reconhecidas como patrimônio imaterial do Brasil. Para esses sujeitos, a

escola deve refletir uma formação diferenciada de pedagogos e licenciados que se articule com uma mudança de visão e de atitude mais amplas: a da consciência de ser o Brasil um país de muitos povos e culturas. Para Altenhofen e Morello (2013):

Nosso pressuposto para uma pedagogia do plurilinguismo e para uma política de salvaguarda e promoção das línguas minoritárias é de que é preciso avançar para além das ações de manutenção e salvaguarda da diversidade linguística e *incluir ações educativas que fomentem a pluralidade linguística e a consciência plural, tanto entre minorias quanto entre a maioria* (p. 20, grifo meu)

Considerando que o conhecimento da Libras não qualifica um educador para ser pedagogo em escolas bilíngues, em 17 de novembro de 2011, a Presidência da República institui o *Plano Viver sem Limite*, conforme Decreto 7.612 (BRASIL, 2011, b), com o objetivo de dispor recursos para que o Decreto 6.949/2009 possa ser cumprido no que se refere à formação de professores para a educação básica. Verbas para a consolidação de cursos Letras-Libras e de Pedagogia Bilíngue foram destinadas às instituições públicas federais de ensino superior para que tanto o direito às escolas e professores bilíngues seja garantido aos surdos, como o direito à autonomia universitária das instituições que decidir não se envolver nesta missão formativa.

Decorências

Decorência direta dos estudos linguísticos é a compreensão mais apurada - pelo movimento surdo, pesquisadores surdos e ouvintes - da relação entre sujeito surdo e identidade cultural (social) -. Essa compreensão está sendo atentamente estudada por pesquisadores surdos e ouvintes, e tem levado as seguintes conclusões: os surdos compõem um povo, o povo surdo; povo que tem como principal característica ser coletivista, ou seja, um povo formado por surdos de várias etnias, nacionalidades e línguas de sinais (LADD, 2002; PERLIN e STUMPF, 2012). Dito de outro modo, um povo cujos membros são de todas as nacionalidades, cor de pele ou tendência política. O reconhecimento da Libras e das comunidades surdas pede uma nova postura política e ética frente os surdos: a de olhar estas comunidades, ou este povo, como não lusófono de base posto que a Libras é “oriunda das comunidades surdas”. Neste sentido, a compreensão dos estudantes surdos em lógica similar a adotada na educação indígena para os indígenas, conquista desses povos depois de muitas lutas e

sangue, é o que deve ser colocada em operação ao se definir as políticas educacionais e de formação de professores para a educação básica. Além da necessidade de se propor os mesmos princípios – na perspectiva bilíngüe e cultural – de escolarização dos surdos na universidade e nas escolas técnicas.

Sem haver a superação do paradigma clínico de caracterização dos surdos ou de uma diferenciação estatal interna à população dos surdos baseada na condição auditiva, os embates serão mantidos.

Várias seriam as soluções possíveis para romper com os atuais saberes e práticas políticas circulares sobre os surdos. Um primeiro movimento inicial, e o mais radical, seria desconstruir toda a discursividade romântica e idealizada sobre a inclusão – o rompimento com este discurso totalizante e totalizador. A inclusão, tal como praticada e cantada em prosa, é uma tarefa sem possibilidade de realização: cabe-nos a tarefa angustiante de dividirmos nossos espaços e poderes com as diferenças sem assimilá-las à lógica de saberes anteriores a elas, estranhas a elas e surdas a elas. O segundo movimento, no que se refere à educação bilíngüe de surdos, e de outros povos, seria retirá-la do campo da educação especial, marcadamente constituída pelo viés clínico e reabilitador. O terceiro seria compor um Setor Educação Bilíngüe de Surdos específica e autônoma no Ministério da Educação do Brasil, com representantes dos povos brasileiros e com especialistas em educação bilíngüe; no caso dos surdos, também especialistas surdos e ouvintes em educação de surdos, para pensar com esses sujeitos não falantes do português como fazer do Brasil um país também para eles; um país refeito com eles e com escolas *para* eles e não *contra* eles.

Competências que orientariam e sustentariam a ruptura da Educação de Surdos com a Educação Especial

- Os atributos exigidos no campo da educação bilíngüe, em conformidade às leis e decretos citados anteriormente, demandam o reforço à *identidade cultural e linguística específica dos surdos seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda*. O desenvolvimento de tais atributos não é possível na lógica dos princípios epistemológicos que dão base à educação especial. Só podem ser possível em uma perspectiva sociocultural e bilíngüe.

- É imprescindível definir a política da ed-

educação bilíngue escolar e de formação de licenciados bilíngues para a educação de surdos, traçar seus princípios e diretrizes. Para isto se deve constituir uma comissão científica e técnica voltada à produção e publicação de orientações e de normativas referentes à implantação formal da área de Educação Bilíngue para Surdos na SECADI.

- É fundamental o ensino inicial de libras nas universidades, conforme especificado no Decreto 5.626/2005. Para evitar a banalização deste ensino, faz-se necessária a edição de uma DCN Ensino de Libras para se garantir, uma base mínima necessária, em Libras, pelo futuro educador.

- No que se refere à formação, é fundamental que no currículo das áreas clínicas – como Medicina – haja disciplina sobre a Libras e a abordagem bilíngue de compreensão do sujeito surdo.

- Definir uma grade curricular escolar que deve acompanhar os currículos diferenciados da educação bilíngue seja na formação dos professores, em suas competências específicas como educadores bilíngues de surdos, seja no currículo das séries iniciais - em que devem ser favorecidas condições para o uso de estratégias específicas, como a didática visual, o uso de comunicação visual, etc.

- É necessário de se criar e desenvolver uma política de implementação de escolas pólo e bilíngues para o território brasileiro, desde a educação infantil, oferecendo condições aos municípios e estados para a ampliação numérica dessa modalidade de ensino.

- É de grande importância que, em conformidade com as garantias de direitos humanos referentes à natureza bilíngue e cultural da pessoa surda, que seja oferecida condições a ela, desde o diagnóstico da surdez, de adquirir a Libras. Essa ação não está sendo observada pelo estado. Para isto as famílias devem ser orientadas por equipe multidisciplinar vinculada ao serviço médico responsável pelo diagnóstico. Esta equipe deve apresentar, de forma isenta, as várias opções para que o desenvolvimento cognitivo e psíquico da criança surda não seja prejudicado pela falta de audição – dentre elas, a mais importante, segundo várias pesquisas, é a aquisição da Libras pelos pais, que pode ser oferecida inicialmente, logo após o diagnóstico, por estas equipes em seus cen-

tros de atendimento -. Após a inserção da criança na escola bilíngue, as aulas passam a ser ministradas pela equipe de educadores da própria escola. Assim, garante-se que a criança possa ter um desenvolvimento cognitivo e afetivo em conformidade com a agenda cultural de sua comunidade de nascimento. Sem esta ação inicial, a criança surda chegará à escola com atraso em seu desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, carecendo da memória e os importantes conhecimentos iniciais que cabem à família prover. Nestas condições, estará em atraso importante em relação às crianças ouvintes de sua faixa etária.

- Faz-se necessário: introduzir no país a formação de professores bilíngues em suas competências e habilidades específicas com vistas à educação diferenciada para os surdos; investir na formação e qualificação de tradutores e interpretes incentivando a abertura de espaços acadêmicos de trabalho; garantir acessibilidade dos surdos nas universidades implementando a versão do vestibular e do ENEM em Libras, através de incentivos financeiros às universidades e/ou de inclusão - como item de avaliação/validação dos cursos universitários - a garantia de tais condições de acessibilidade no espaço universitário; viabilizar também a presença do interprete e de ambiente bilíngue no campus universitário; fomentar a elaboração de material didático específico para as escolas bilíngues garantindo a distribuição deste material.

Referências Bibliográficas

ALTENHOFEN, C. V.; MORELLO, R. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 6., Porto Alegre, 23 a 25 de setembro de 2013. *Anais* de textos completos do Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Organizado por Nalú Forenzana.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 18/04/2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 6.949, de 26 de agosto de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 22/08/2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 7.387/2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm>. Último acesso em: 25/01/2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 18/04/2006.

LADD, P. **Understanding deaf culture**. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2003.

PERLIN, G. STUMPE, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**. Leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012.

Eixo temático

As Políticas referidas ao corpo na educação

Cultura física y mejoramiento de la raza: preámbulo del profesorado de Educación Física en el Uruguay

GIMÉNEZ, Raumar Rodríguez¹
Universidad de la República

Presentación

Lo que se presenta a continuación² no es, en sentido estricto, un trabajo historiográfico. Si se recurre a la historia es para esbozar un análisis sobre las discursividades en torno a la cuestión del cuerpo y ensayar hipótesis para la cultura contemporánea.

En las últimas décadas se visualiza una especie de “primacía del cuerpo”; se visualiza también que cuerpo quiere decir, generalmente, organismo. Quiere decir “huesos, músculos, nervios, arterias, venas”, como describía Descartes en su Discurso del método, ese “cuerpo como una máquina”. Esta primacía procede, en parte, de una recuperación del cuerpo tras una aparentemente meditada revisión del dualismo cartesiano. Pero se trata de una especie de cuerpo sin política, porque se presenta escindido del lenguaje. Y esto por varias vías, desde el discurso de la integralidad pedagógica al de la new age. Sin embargo, también podríamos decir que lo más pujante no es la mentada crítica al dualismo sino más bien una avanzada anti-racionalista la que pone al cuerpo (organismo) en lugar de privilegio en la cultura contemporánea. Propongo, a modo de hipótesis, que la primacía del cuerpo contemporánea se vincula a una cuasi-eugenesia, prolongación encubierta y reformulada de cierta discursividad constituida durante el siglo XIX y principios del XX, en el marco general de la economía política, donde la expresión “cultura física” tuvo su auge.

Miradas con atención, podemos inferir que algunas prácticas corporales contemporáneas no son más que variantes de una visión naturalista que supone alguna esencia escondida en el cuerpo (organismo), y que una mirada holística, integral,

trascendente o mítica debería descubrir. No se discutirá en este texto las posibles consecuencias políticas de esta posición, aunque tal discusión parece urgente. Lo que se quiere mostrar es la estructura conceptual y discursiva de una forma de “cuidado del cuerpo” a través de una noción fundamental: “cultura física”.³

El fin de siglo XIX uruguayo, a partir del influjo positivista de la reforma educativa impulsada por José Pedro Varela, fue testigo de un fuerte impulso a la educación del cuerpo. En adelante, no cesaría de aparecer la idea de desarrollar la cultura física en el Uruguay y la consiguiente necesidad de establecer programas nacionales y formar personal especializado para ello. Pasaron, sin embargo, varias décadas para que la realidad de un curso de profesores de educación física se concretara. El curso recién se formalizará institucionalmente en el marco del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, en el año 1939.

Cultura física escolar: en busca del perfecto desarrollo corporal

En Uruguay la expresión “cultura física” tiene su auge en el marco de una discursividad que bien podría llamarse biopolítica. Dicha expresión, como veremos, es, por lo menos, paradójica. Lo es porque reúne dominios que el Iluminismo había logrado distinguir: cultura y naturaleza. Cuando el siglo XIX (el “siglo de la biología”) hace lo suyo, un aire frío de naturalismo cientificista atraviesa la Bildung y la congela. Ese aire no demoró en afectar las políticas en educación, así como los objetos que en ellas se pusieron en juego. El cuerpo, en tanto objeto de políticas, será medido con las reglas de esta polémica expresión.

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación) e Instituto Superior de Educación Física. Doctorando del Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFSC). Becario del Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, CAPES – Brasil.

² Este trabajo forma parte de la tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria (Área Social-CSE, Udelar), dirigida por el Prof. Luis E. Behares. Durante parte de la investigación recibí apoyo económico de la Comisión Académica de Posgrados (Udelar) a través de una beca para finalización de estudios de posgrado. El trabajo se realizó en el marco de la interacción de dos líneas de investigación institucionalmente establecidas: “Cuerpo y Pedagogía” (Departamento de Investigación del ISEF) y “Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad”, grupo de trabajo “Cuerpo y enseñanza” (Instituto de Educación, FHCE). Forma parte de las actividades del Grupo “Políticas Educativas y Políticas de Investigación”, incorporado al Programa de Políticas Educativas del NEPI-AUGM.

³ Antecedentes de este trabajo se encuentran en Goitía, Peri, Rodríguez Giménez (1999). Cf. también el trabajo más reciente de Dogliotti (2013a).

Apenas iniciado el siglo XX, la expresión “cultura física” entra con fuerza en el discurso pedagógico del Uruguay de la modernización. Las autoridades de la instrucción pública hacen notar la necesidad de un programa racional, científico, de educación del cuerpo. En esta discursividad, si bien el cuerpo es concebido en términos de una naturaleza a dominar, está implícito que el progreso de la humanidad depende de la observancia científica, es decir, de lo que una cierta cultura pueda hacer con esa naturaleza. Se trata, en fin, de un saber del cuerpo.

En abril de 1916, en el marco de una comisión nombrada por el Poder Ejecutivo, se establece la necesidad de “programar e inspeccionar la cultura física escolar” (INSPECCIÓN NACIONAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, 1917, p. 795). A principios de 1916, el Ministerio de Instrucción Pública declaraba obligatoria la Educación Física, teórica y práctica, en los estudios magisteriales. La finalidad de tal obligatoriedad: que “el personal docente posea la preparación indispensable para enseñar a los alumnos los ejercicios que propendan al perfecto desarrollo corporal” (R.O.U., 1930, p. 336). Finalmente, en marzo de 1918 se crea, por decreto del Presidente de la República, una Comisión Técnica de Cultura Física Escolar. Pero la cuestión del cuerpo, cuestión política por excelencia, excede a las escuelas, como veremos.

Racionalización de la cultura física: un programa estatal más allá de las escuelas

En julio de 1911, durante la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez se crea la Comisión Nacional de Educación Física (R.O.U., 1911, p. 586-587). El proyecto de creación de la Comisión es parte de un programa eugenésico. El mismo Batlle y Ordóñez, había formulado un proyecto de creación de Juegos Atléticos Anuales, donde argumentaba que el fomento del gusto y la pasión por los ejercicios contribuiría con el mejoramiento de la raza, incluso como condición necesaria del desarrollo intelectual de la población (DOGLIOTTI, 2011). Se trataba de una intervención definidamente sobre el cuerpo orgánico, o directamente en el organismo, tanto en su forma individual como colectiva (población), y todas las formas intermedias (familia, escuela, club, etc.). Se trataba, entonces, de una política que se montaba en la escisión moderna entre cuerpo y lenguaje. En esa operación epistémica se apoyaron lo que hoy podemos llamar políticas de la vida, es decir,

políticas de maximización de la vida orgánicamente definida.

La creación de la CNEF es un acontecimiento clave, tanto como para que en ocasiones se considere que con ella empieza la verdadera historia de la educación física en el Uruguay (RODRÍGUEZ, 1952, p. 5). La Comisión tendría entre sus fines organizar, racionalizar, unificar métodos y divulgar todo lo referente a la “cultura física”, así como crear espacios públicos de práctica de juegos, gimnasia, etc. La población y cada uno de los individuos deben ser orientados en la resignificación de las prácticas corporales, fundamentalmente en la adquisición de nuevas pautas de conducta respecto del cuidado del cuerpo y la atención a los procesos biológicos del organismo y sus impactos en la sociedad. El cuerpo pasa a ser parte de un programa en el que se establece un deber ser, toda una pedagogía estatal que supone reglas de normalidad, un nuevo orden y la racionalización de la “cultura física”.

Perfeccionar la raza en las plazas vecinales

El proyecto de las plazas se inscribe cómodamente, en su dimensión política e ideológica, en el proyecto de una sociedad integrada acuñado ya desde fines del siglo XIX. Podemos destacar aquí la “estatización de la idea de lo público”, la “matriz democrático-pluralista”, la “primacía del mundo urbano”, un cierto optimismo y la apuesta a la integración social y cultural (CAETANO, 1998, p. 22).

La moralización de las plazas vecinales formaba parte de un proceso expansión de una “moral laica”, no sin tensiones entre los principales actores de la vida pública, dentro de lo cual se destacó la intervención de monseñor Ricardo Isasa, quien no concebía una enseñanza moral sino a través de la pastoral cristiana. Sin embargo, a pesar del claro proyecto moralizador que constituía la base de los fundamentos de las plazas vecinales, no dejaba de acusarse de falta de moralidad hacia las filas batllistas (CAETANO, 1998).

Juan Arturo Smith fue el primer presidente de la Comisión Nacional de Educación Física, designada por José Batlle y Ordóñez, Presidente de la República, el 28 de julio de 1911. En julio de 1912, Smith presenta el proyecto de creación de las plazas vecinales de cultura física, que fuera aprobado por la Comisión en agosto del mismo año. Este proyecto contenía algunos conceptos clave, que Smith se ocupó de definir: educación

física, cultura física, cultor y ejercicio físico. En estas definiciones se contenían ya los aspectos programáticos más importantes de las plazas vecinales. Smith definió la educación física como

[...] la ciencia que reúne todos los conocimientos que tienden a perfeccionar las cualidades psíquico-físicas del hombre, con el propósito no sólo de vigorizar y embellecer su cuerpo para conservar su predominio sobre los demás seres de un mundo conocido, sino con el de elevar su capacidad moral e intelectual hasta hacerle poseedor de todas las virtudes que adornar pueden a un espíritu sublime” (1913, p. 4).

La cultura física, para Smith, “es la acción que tiende a cultivar de modo completo el organismo humano en una forma armónica, racional y científica, de acuerdo con las prescripciones dictadas por la ‘Educación física’” y el ejercicio físico “es la acción que practica una persona, con el propósito simple de vigorizar su organismo, sometiénolo o no a prácticas o disposiciones científicas racionales” (1913, p. 4).

Las plazas vecinales se propusieron con el propósito de “perfeccionar la raza humana física y moralmente” (Smith, 1913, p. 6). Centros populares de uso gratuito, las plazas debían oficiar como centros recreativos para la población, pero sobre todo debían promover

[...] la enseñanza racional y científica de todos aquellos ejercicios que contribuyen a la mejora, embellecimiento y vigorización de la raza, cuidándose en primer término que ellos no sólo influyan benéficamente a favor del cuerpo, sino que ejerzan esa benéfica acción sobre el espíritu de todos los cultores, haciéndolos dueños de virtudes, sin cuya posesión, inútil, sino perjudicial, sería la mayor perfección física (Smith, 1913, p. 7).

Sería el ámbito por excelencia de la práctica de ejercicios físicos libres y reglamentados, higiene u otras actividades que contribuyeran a “perfeccionar la raza, psíquica y físicamente” (Smith, 1913, p. 27).

El impulso era, en principio, democratizador, aunque el higienismo y la eugenesia implícita imponían sus escollos. El acceso a las plazas tenía un conjunto de restricciones no menores, restricciones que podrían ubicarse en el orden de la normalización biomédica. Tales limitaciones constaban en el reglamento general provisorio de las plazas vecinales elaborado por Smith. Para empezar, el ingreso a la plaza vecinal exigía exhibir la

“tarjeta de salud” o “tarjeta de estado físico”, como comprobante del examen médico realizado y la correspondiente autorización a realizar actividad física. Pero no podrían inscribirse

a) los que padezcan de enfermedades contagiosas, b) los que padezcan de enfermedades físicas visibles, que sin ser contagiosas afecten el espíritu de los demás concurrentes a las plazas, c) los que padezcan de enfermedades psíquicas notables a la vista o por sus actos, d) los retardados que puedan ser motivo de sufrimiento propio o causarlo a los demás concurrentes a las plazas, e) toda otra persona que a juicio del médico o del director de la plaza, esté afectado de mal que le haga peligrosa o perjudicial su concurrencia a la misma para sí o para los demás concurrentes (Smith, 1913, p. 29).

El modelo propuesto por Smith procedía básicamente de Estados Unidos de Norteamérica. La referencia fundamental citada por Smith es un texto de Everett Bird Mero, de 1908, en el cual se expone sobre la construcción, equipamiento, mantenimiento y utilidades de las plazas. En *American playgrounds, their construction, equipment, maintenance and utility*, de Mero, no solo hay un manual técnico para la construcción de plazas; hay, también, toda una filantropía subyacente y un apoyo ideológico en la novísima sociología de la educación. *The welfare of de people*: se trataba no solamente del bienestar físico, sino de una cuestión social, educativa y ética (MERO, 1908, p. 9).

Smith señalaba que Estados Unidos era un país “inteligente y práctico”, y que no medía el gasto en la creación de plazas vecinales de cultura física por tratarse de un proyecto fundamental para la salud pública. La metáfora biomédica no se hizo esperar: las plazas vecinales son “pulmones populares [...] en el organismo de las ciudades” (SMITH, 1913, p. 9). Pero el proyecto de Smith iba más lejos que los playgrounds de Estados Unidos: no serían simplemente espacios públicos de esparcimiento y práctica de ejercicios de cultura física, sino que incluyó varios otros aspectos, a saber: baños gratuitos, fríos y calientes; un bar donde se vendría frutas, leche, bebidas sin alcohol, etc.; se ampliaba el público, porque no sólo se dirigía a niños y jóvenes sino a adultos y ancianos; y, tal vez lo más destacable, las plazas contarían con “profesores competentes que dirigen racionalmente los ejercicios de esos centros [...]” abocados al “perfeccionamiento moral y físico” de los individuos (SMITH, 1913, p. 11). Las plazas albergarían, además, un programa de educación física escolar.

Los propósitos de las plazas se distinguían por edades. Los niños y niñas concurrirían para

tomar baños de aire libre, sol y agua caliente y fría [...] a hacer ejercicios físicos racionales y científicos; a hacer con aire, con oxígeno puro, gimnástica de pulmones y vías respiratorias; a hacer gimnástica general del organismo, a beber leche pura y fresca y comer frutas escogidas (Smith, 1913, p. 14).

Para adolescentes y hombres se agregan los deportes atléticos; para estos las plazas cumplirían con el propósito fundamental de alejar a la gente de las “reuniones malsanas” en torno a las carreras de caballos, cafés, esquinas y almacenes o despachos de bebidas. Los padres concurrirían para acompañar a sus hijos, pero también para realizar ejercicios gimnásticos, “tomar baños y recuperar el desgaste de fuerzas del trabajo hecho durante el día” (SMITH, 1913, p. 14). Se trataba, claramente, de una higiene corporal y social compensatoria. Los ejercicios, según Smith, también servirían para resistir a las “pésimas condiciones higiénicas” en las que los trabajadores realizaban su descanso nocturno. El “miedo urbano” (FOUCAULT, 1974) ha sido un componente clave del discurso higienista. Smith, refiriéndose a la tuberculosis, decía lo siguiente: “con el eficaz preservativo y vigorizador ejercicio físico de nuestras plazas vecinales, ese gravísimo mal declinará de su asustadora proporción [...]” (1913, p. 15).

Las Plazas Vecinales de Cultura Física, serán centros vigorizadores y restauradores de fuerza y salud de las niñas y niños de nuestras escuelas públicas y privadas; allí irán los escolares a resarcirse de la forzada inacción en los inadecuados locales donde, a costa de su desarrollo y de su salud, se les mantiene inactivos durante horas, abatiendo su carácter, abatiendo su vigor a pretexto de desarrollar su intelectualidad, como si fuera posible obtener esto de un niño sin salud o físicamente mal constituido! Allí, a esas plazas vecinales, irán esos niños a vigorizar su cerebro con irrigaciones de sangre pura; a hacerse, con la perfección de su organismo, más bueno, más culto y respetuoso, más inteligente y bello, más humano, más social, cualidades físico-morales que al perfeccionar la raza elevan las condiciones del hombre, por su adquirida intelectualidad, poder y dominio sobre la materia, a tan altas esferas que se debe concebir la esperanza que de allí surja la verdad pura que permita al espíritu revelar el principio del bien y la felicidad humana (SMITH, 1913, p. 15-16).

Smith profesaba, explícitamente, una “fe en la acción educadora” de los centros de cultura física llamados plazas vecinales. Esa fe incluía especial atención a las clases populares, personas con “almas sencillas” donde se podía observar, según Smith, el influjo de los ejercicios gimnásticos y deportivos.

En el seno de la higiene reside esa invención moderna de las sociedades capitalistas: el tiempo libre. Los trabajadores concurrirían a las plazas para reconfortar “su cuerpo y su espíritu, para pasar una noche buena y prepararse para reanudar, al día siguiente, contento y con toda energía, la labor obligada” (SMITH, 1913, p. 18). ¿Funcionalismo? Absoluto. Las libertades del cuerpo son allí cuestiones pragmáticas y no hay subterfugio alguno; el tiempo del trabajador es uno solo, dentro del cual se puede distinguir, y siempre dentro del mismo tiempo, producción y reposo. Lo sabían muy bien quienes invertían en este tipo de políticas. El derecho del trabajador al esparcimiento y a un espacio público donde pueda recuperar energías para la próxima jornada laboral es, finalmente, la condición de posibilidad del equilibrio social burgués. ¿Proyecto civilizador? Sí. ¿Cultura? No parece tan claro. La expresión “cultura física” induce a equívoco, no podría ser de otra manera. La civilización del trabajo persigue al otium, reniega de él, dice Milner y la incultura es “el horizonte de algunas civilizaciones protestantes” (2003, p. 59). No sería relevante esta afirmación de Milner si no supiéramos de la influencia protestante en estos proyectos civilizadores, especialmente el que cristaliza en la Asociación Cristiana de Jóvenes, uno de los modelos sobresalientes de la educación física, el deporte y la recreación en la historia del Uruguay, cuya presencia en nuestro país data de 1909, dos años antes de la creación de la CNEF.

¿Habrá sido casualidad que de esta fecunda propuesta provenga la manida “recreación”? El afán de recrear al pueblo, el afán recreacionista, probablemente tenga poco que ver con el otium, con esa instancia absolutamente desligada del trabajo, del reposo y del ocio (que se expresa materialmente en el sobretiempo y que depende de un sobresalario). La sospecha del contrabando ideológico no es infundada. Digámoslo, con Milner: “en todas las sociedades en que el otium ocupa algún lugar, ya sea público o clandestino, es el tiempo de dos gestos mayores: las libertades y la cultura” (2003, p. 56). Pero probablemente nada de ello se encuentre en el “sólo será permitido gritar, correr o saltar, siempre en forma culta, durante algunos ejercicios y juegos” de Smith (1913, p. 42). Los cultores fisi-

cos debían ser, además, agentes morales y sociales. Por eso Smith se preocupó de establecer normas morales y de buenas costumbres.

Varias recomendaciones se realizaban en este conjunto de preceptos morales; por ejemplo, se establecía, a modo de mandamiento, lo siguiente: “No concurras a lugares de ocio o de malas costumbres” (1913, p. 20). O esta otra prohibición: “No será permitido estacionarse en la línea divisoria del campo de las mujeres, ni estacionarse allí cuando estén practicando sus ejercicios o juegos” (Smith, 1913, p. 43). También se establecían normas higiénicas, tomadas de las escuelas al aire libre de Mülhaussen. La principal norma higiénica estaba resaltada: ¡No beses ni te dejes besar! Se recomendaba en estas normas que el ejercicio fuera practicado cuidando las prescripciones de los “profesores de cultura física”.

El conjunto de normas higiénicas termina con las siguientes indicaciones que condensan toda una pastoral centrada en el cuerpo:

41. No leas libros malos o muy emocionantes, corromperán tu cuerpo y tu alma.

42. Domínate a tiempo. Que los caprichos y los deseos no te manejen. No te abandones a pensamientos melancólicos o de tristeza. Un trabajo serio y los ejercicios físicos te quitarán los disgustos. Un humor igual y pacífico te aseguran de la mejor manera la salud del cuerpo y del alma.

43. Cultor, si alguna de estas reglas higiénicas no fuesen por ti entendidas acude a tus profesores que te las aclararán (Smith, 1913, p. 26).

La dirección técnica de las plazas se encargaría a un “profesor diplomado de cultura física” (SMITH, 1913, p. 32). El Director Técnico debía, en primer término, “fomentar todos aquellos ejercicios y prácticas tendentes a moralizar las costumbres” y “enseñar todo cuanto tenga relación con la higiene y los hábitos de pulcritud y limpieza, en el cuerpo y en el vestir, aconsejado y prescribiendo todas aquellas prácticas de fácil ejecución aconsejadas por los higienistas” (SMITH, 1913, p. 32-33). Además, le compelia al Director Técnico el papel de supervisor de efectos: tendría a su cargo “los libros necesarios y registros en donde anote observaciones psíquicas y físicas que, producidas por la educación física, note en los educandos a su cargo” (SMITH, 1913, p. 33).

A modo de cierre

Como se puede ver, la expresión “cultura física”, a pesar de un fuerte anclaje en el naturalismo biologicista, encierra algunas ambigüedades. Con todo, un elemento merece ser destacado. Si bien el cientificismo es, en términos generales, racionalista, cuando se trata de la cuestión del enlace discursivo cuerpo-raza, el supuesto de una esencia está siempre latente. Tal vez sería demasiado decir que algo del orden de lo mítico articula esta discursividad. Sin embargo, aunque no se pueda afirmar tal cosa de manera incontestable, no es poco significativo que a principio del siglo XX se gestaba en Europa, lentamente, una de las formas más radicales de racismo de Estado. El propósito de elevar la raza física y moralmente estaba allí presente, y estaba en el discurso que orientó la creación del profesorado en educación física en Uruguay en 1939.

Educación del cuerpo, enseñanza del cuerpo o lo que se compromete del cuerpo en la educación y la enseñanza son cosas hasta cierto punto distinguibles; cierto es que la práctica disuelve las diferencias en ese todo que llamamos “realidad”. Como sea, la cuestión del cuerpo sigue siendo un problema para la cultura contemporánea. Desde el punto de vista político, o desde el punto de vista cultural, como se prefiera, la cuestión del cuerpo siempre debe ser ponderada. Aunque en desuso, la “cultura física”, con su componente racista y eugenésico, pervive en el discurso contemporáneo sobre el cuerpo.

Referencias

- ARIAS, F. Fundamentos para la construcción de las plazas de deportes en el Uruguay: libre esparcimiento u ocupación del tiempo libre por el poder... ¿soberano? In: FORO INTERDISCIPLINARIO SOBRE EDUCACIÓN, 3o., 2009, Montevideo. **Memorias**. Montevideo: IAE/FLACSO. 1 CD.
- CAETANO, G. Lo privado desde lo público. Ciudadanía, nación y vida privada en el Centenario. In: BARRÁN, J.P.; CAETANO, G. y PORZECANSKI, T. (Org.) **Historias de la vida privada en el Uruguay**. Individuo y soledades. 1920-1990. Montevideo: Taurus, 1998, p. 17-61.
- CORTS GINER, Ma. I. Proyectos y realidades de la educación primaria sevillana a principios del siglo XX. In: _____. y Ma. C. CALDERÓN ESPAÑA. **Estudios de historia de la educación andaluza**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2006, p. 297-342.
- DOGLIOTTI, P. Alejandro Lamas: “cultura física” en el primer plan de educación física escolar en Uruguay. **Movimiento**. Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 203-220, jan/mar de 2013a.

DOGLIOTTI, P. La formación de maestros de educación física en el Uruguay (1921-1930): Julio J. Rodríguez. **Hist. Educ.**[online] Porto Alegre v. 17 n. 41, p. 139-158, set./dez. 2013b.

_____. Cuerpo y currículum: el período de *indefinición de la formación* de profesores de Educación Física en Uruguay (1920-1936). In: ROZENGARDT, R. (comp.) **Historia de la Educación Física y sus instituciones**: continuidades y rupturas. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2011, p. 231-257.

FOUCAUL, M. (1974). Nacimiento de la medicina social. In: _____. **Estrategias de poder**. Obras esenciales, v. II. Barcelona: Paidós, 1999.

GOITÍA, N.; PERI, S.; RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. La Cultura Física en el Proyecto Moderno Uruguayo. In: ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN FÍSICA, 5to., Montevideo, **Actas del V Encuentro de Investigadores en Educación Física**, Montevideo: Departamento de Investigación del ISEF, 1999, pp. 65-80.

INPECCIÓN NACIONAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA. **Anales de Instrucción Primaria**. Año XV-XVI. Tomo XV, n. 1-12. Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1917.

LIMA, A. **Elogio a la perfección o miedo a la imperfección**. Eugenesia: ¿Origen de la intervención estatal en las actividades físicas? (1875-1925). Montevideo: Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, 2008 (Inédito).

MERO, E. **American Playgrounds**. Boston: The Dale Association, 1908. Disponible en: <http://www.archive.org/stream/americanplaygrou01mero#page/n7/mode/2up> Recuperado: 15 oct. 2011.

MILNER, J.-C. **El salario del ideal**. La teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX. Barcelona: Gedisa, 2003.

R.O.U. **Compilación de leyes y decretos**. Tomo 39. Montevideo: Archivo General de la Nación, 1930.

_____. **Registro Nacional de leyes, decretos y otros documentos**. Montevideo: Archivo General de la Nación, 1911.

RODRÍGUEZ, J. J. **Una reseña histórica de la educación física y la recreación en Uruguay**. Montevideo: CNEF, Dirección Técnica, 1952.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo. In: PEDRAZA GÓMEZ, Zandra. **Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina**. Bogotá: Uniandes/ FCS, 2007, p. 43-68.

_____. El cuerpo en la escena del Uruguay del '900. In: AISENSTEIN, Ángela et al. (eds.) **Estudios sobre deporte**. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2001, p. 155-164.

SERÉ QUINTERO, C. Escuela Pública e Iglesia Católica en Uruguay a fines de siglo XIX. ¿Disputa por la educación del cuerpo? In: 9º CONGRESO ARGENTINO 4º LATINO-AMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 2011. **Actas**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2011. Disponible en: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/9o-ca-y-4o-la-efyc/publicaciones-actas/P-Sere-M18.pdf> Acceso: 10 abr. 2014.

SMITH, J. A. **Plazas vecinales de cultura física**. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1913.

Eixo temático

**Os processos de
inclusão e exclusão
na educação de
pessoas e coletivos
sociais**

Contextos de convergência: a Educação Especial, as Políticas Públicas e os Processos Escolares Inclusivos

BAPTISTA, Claudio Roberto

HAAS, Clarissa

FREITAS, Cláudia Rodrigues de

NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Educação Especial e inclusão escolar: uma relação em reconfiguração no cenário brasileiro

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, em termos de política pública, assume uma direção mais intensa em 2003, com a organização de uma série de programas ministeriais que tendem a favorecer a inclusão escolar e, posteriormente, com a aprovação do Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BAPTISTA, 2011). Esta política constitui um direcionamento para todo o país e tem impacto nos estados brasileiros de formas diferenciadas, dependendo de fatores relativos à dinamicidade que envolve a implementação das políticas em cada contexto. O Estado do Rio Grande do Sul vive dinâmicas também distintas em seus municípios, sendo que, sob o ponto de vista da gestão pública, observamos um certo alinhamento, nos últimos quatro anos, entre as políticas que caracterizam esse estado e a política nacional relativa à educação especial.

Quando falamos em inclusão escolar estamos falando em sujeitos que, historicamente, estiveram alijados do espaço escolar, ou mesmo quando estavam nesse espaço institucional não lhes era garantida a possibilidade de aprendizagem. Estamos nos referindo predominantemente a alunos com deficiência, os quais viveram um processo de marginalização escolar que não lhes permitia aprender na escola. Amparados no atual discurso normativo, referimo-nos à educação especial como uma modalidade de ensino transversal a toda a Educação Básica, portanto, associada aos apoios necessários à escolarização dos alunos com deficiências, síndromes ou altas habilidades.

Ao observamos o cômputo das matrículas nacionais divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo Escolar da Educação Básica, destacamos o intervalo temporal de 2001 a 2008, por compreendermos a relevância desse

período no processo de intensificação das matrículas dos estudantes com deficiência no ensino comum, com uma significativa diminuição das matrículas exclusivas em espaços segregados como classes especiais e escolas especiais. Esse é um dos principais indícios que nos permitem afirmar que o cenário brasileiro tem se alterado quanto à escolarização das pessoas com deficiência.

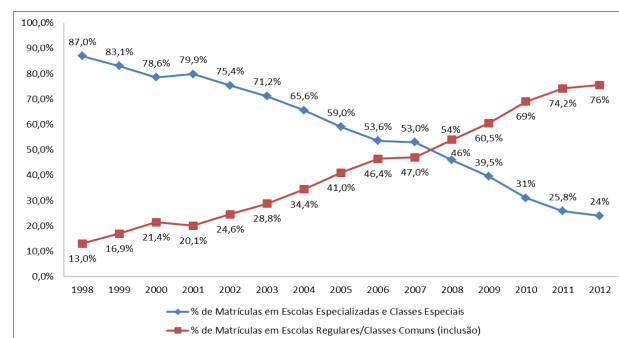


Figura 1: Comparativo das matrículas nas escolas especializadas\classes especiais e nas escolas regulares\classes comuns no Brasil (1998-2012). Fonte: BRASIL(2013).

Em 1998, 13,02% dos alunos público alvo da educação especial estavam em escolas regulares/classes comuns e 86,98% estavam matriculados em escolas especializadas e classes especiais. Em 2011 esses índices mostram-se invertidos, e apenas 25,77% desses alunos estavam matriculados em escolas especializadas e classes especiais e 74,23% encontravam-se em escolas regulares/classes comuns.

Ao nos determos na análise dos indicadores numéricos do Estado do Rio Grande do Sul, observamos a linha ascendente de matrículas dos sujeitos da educação especial no ensino comum e descendente nas formas de atendimento exclusivas da educação especial, ratificando a sintonia com as direcionamentos da política pública federal. No gráfico a seguir, apresentamos os indicadores das matrículas, no período de 2008-2013, no Estado do Rio Grande do Sul, considerando os números absolutos:

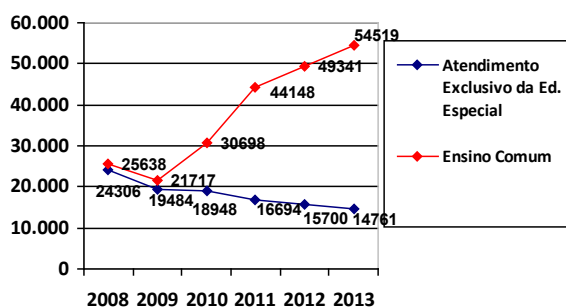


Figura 2: Comparativo das matrículas nas escolas especializadas\classes especiais e nas escolas regulares\classes comuns no Rio Grande do Sul (2008-2013).

Fonte: Elaboração dos autores a partir do Censo Escolar da Educação Básica\INEP.

Um aspecto interessante a ser observado em ambos os gráficos é o momento histórico – o ano de 2008 – que marca o ponto de convergência do número das matrículas dos estudantes com deficiência no ensino comum e nos espaços exclusivos como as escolas especiais e classes especiais. Esse ponto de convergência mostra a mudança na curva, em termos percentuais ou números absolutos, representando a inversão da tendência histórica das matrículas. Esses indicadores conferem visibilidade aos efeitos de um processo de intensos debates que ocorrem entre 2007 e 2008, com a mobilização de diversos setores da sociedade para a publicação do Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

As reflexões apresentadas no presente texto têm como referência o Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Esse núcleo insere-se em um cenário histórico e político em movimento de reconfiguração das políticas relativas à educação especial, intensificando a perspectiva da inclusão escolar.

A atividade de pesquisa desse núcleo tem sido direcionada para a análise das políticas de inclusão escolar, com destaque para o contexto do Estado do Rio Grande do Sul. A partir de 2013, esse grupo de pesquisa se dedica ao projeto vinculado ao Programa Observatório da Educação – OBEDUC – (CAPES/INEP), do edital de 2012, intitulado “Políticas de inclusão escolar: O Atendimento Educacional Especializado em municípios do Rio Grande do Sul”. O ponto de unificação do grupo passa ser os estudos acerca do conceito de Atendimento Educacional Especializado. Nossa busca, do ponto de vista da pesquisa, vem sendo uma análise da política pública relativa à constituição desses serviços no estado do Rio Grande do Sul.

Quando falamos em Atendimento Educacional Especializado, estamos nos referindo à ação pedagógica especializada em suas múltiplas possibilidades, incluindo a sala de recursos como uma dessas alternativas. Reconhecemos a necessidade de centralizar o debate em torno de grandes eixos, de modo que temos discutido tanto as questões das políticas do ponto de vista mais amplo, pensando os dispositivos normativos, como as questões que envolvem o cotidiano da escola, a partir de perguntas disparadoras: O que vem se instituindo como espaço de formação para os professores sobre as questões atinentes à inclusão escolar? Quem são os docentes envolvidos? Quem são os alunos e que trajetória esse movimento político tem permitido ou favorecido que esses alunos façam?

O NEPIE e o Programa do Observatório da Educação: contextos em convergência

Neste momento do texto, assumimos como diretriz um esboço da análise acerca do percurso de atividades do referido Núcleo de Pesquisas, concebido como organização estruturante e sistêmica da vida acadêmica, profissional e cotidiana dos pesquisadores que o integram.

O objetivo central do projeto atual de pesquisas, a partir do Observatório da Educação, envolve a análise da gestão das políticas de inclusão escolar em municípios do Rio Grande do Sul, com ênfase na identificação do espaço institucional da educação especial, nas configurações que evidenciam a ação pública para garantia da escolarização dos alunos com deficiência, na oferta de serviços especializados em educação especial e nas trajetórias escolares dos alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento.

A vinculação do referido grupo ao Projeto do Observatório tem como motivação a aposta na escolarização das pessoas com deficiência, como um processo recente em nosso país, portanto, merecedor de atenção e de sistematização por meio da pesquisa acadêmica. A história recente do grupo tem produzido diversas pesquisas vinculadas ao tema, dentre as quais destacamos: Benincasa (2011), Bridi (2001), Freitas (2011), Soares (2011) e Dellevati (2012).

O diálogo do grupo com a abordagem sistêmica de ciência, a partir de pesquisadores como Gregory Bateson, Humberto Maturana, Heinz Von Foerster, Yves Winkin soma-se a estudos baseados na análise cognitiva de políticas (MULLER e SUREL, 2002) no suporte teórico-metodológico das investigações. Essa perspectiva colabora na

sistematização do argumento de que conhecer e viver são processos indissociáveis e contínuos, o que amplia nossas possibilidades de aposta na educabilidade do outro e na escolarização como um processo simbólico que deve estar acessível a todas as pessoas, independentemente de sua condição orgânica, sensorial ou mental.

O campo fértil para a problematização coletiva trata das políticas educacionais na área da educação especial, com foco nos processos de inclusão escolar pautados na *multiplicidade de configurações* que assume o Atendimento Educacional Especializado. Essa perspectiva, por sua vez, reinscreve o percurso histórico, político e pedagógico atual dos contextos escolares no país, com relação aos apoios especializados para os estudantes com deficiência.

A atenção aos serviços e apoios especializados, portanto, considera a salas de recursos como dispositivo pedagógico central da atual política, mas investe na análise de outras possibilidades de apoio especializado.

O investimento na análise dessa temática, para este grupo, precede a configuração do Projeto do Observatório em Educação, de modo que sua elaboração está presente em pesquisas anteriores expressas em Baptista (2011) e Jesus, Baptista e Caiado (2013). Reconhecemos, assim, como de grande importância o ato de analisar as políticas de implementação dos apoios especializados nos contextos da gestão pública de educação.

Os itinerários metodológicos de investigação propostos a partir do Projeto são distintos, contemplam variadas estratégias no âmbito da pesquisa de caráter qualitativo e buscam dialogar com os pressupostos teóricos assumidos, de modo que a composição possa evidenciar a coerência entre forma e conteúdo, como descritores almejados. A investigação que considera as estatísticas oficiais¹ acerca das matrículas dos estudantes com deficiência e da distribuição dos serviços de apoio especializados tem sido uma ação metodológica potencializada no grupo. Compreendemos que esses mapeamentos permitem análises acerca da implementação da política de modo mais amplo, delineiam respostas e novas perguntas aos movimentos de tessitura da política em inclusão escolar em cada contexto. Além disso, possibilitam análises em períodos longitudinais, tais como o acompanhamento do fluxo das matrículas e das trajetórias

escolares de estudantes com deficiência ao longo do percurso escolar e colaboram para que indícios de um fenômeno aparentemente não visível possam ser distinguidos, descritos e analisados.

A escolha dos *parceiros para a interlocução*, ou seja, os municípios do Rio Grande do Sul eleitos para a ação da pesquisa está fundamentada na importância regional desses municípios, nas dimensões de cada rede de ensino e na presença de indícios da inclusão como diretriz para a política educacional (instituição de serviços, valorização da formação e investimento público na oferta de apoio especializado). Tais escolhas representam um investimento que se justifica a partir da própria trajetória do NEPIE/UFRGS, como polo de investigação sobre o tema, na proposição de sistêmicas iniciativas de pesquisa acerca da inclusão escolar e da compreensão epistemológica de que o “observador é parte do fenômeno observado” (MATURANA, 1999).

Desse modo, o Projeto vem no sentido de qualificar e ampliar os desdobramentos possíveis no que se refere à temática abordada, uma vez que produz uma dinâmica de trabalho ainda mais intensa para o grupo, mediante a constituição de subgrupos temáticos, agendas regulares de trabalho, ampliação e revitalização de parcerias interinstitucionais² e com os gestores municipais e estaduais dos sistemas educacionais públicos.

Além de constância e de regularidade associadas à vida institucional do grupo, o Projeto traz um elemento novo, o qual suscita igualmente *novos arranjos* e novo posicionamento filosófico quando se pensa a pesquisa e seus possíveis desdobramentos. Valoriza-se a surpresa, a invenção e o inesperado, como manifestações coerentes com a dinâmica de um coletivo que se explica como um sistema vivo. Referimo-nos – ao destacar os *novos arranjos* – à presença regular de professores da Educação Básica, como pesquisadores, a partir inserção desses profissionais como “Bolsistas docentes”. Assim, tem início a organização de um subgrupo de trabalho específico - Grupo de Práticas - voltado ao investimento exaustivo da reflexão em torno das *práticas pedagógicas inovadoras* para os processos inclusivos. Esse encaminhamento permite esboçar novos contornos à articulação entre a pesquisa e a formação, como também suscita o estreitamento entre os contextos da academia e da escola básica.

¹ As estatísticas educacionais oficiais no país são disponibilizadas a partir do Censo Escolar de Educação Básica, por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O acesso aos bancos de microdados é público, entretanto, necessita a utilização de um programa de estatística.

² O presente Projeto contempla atualmente parcerias com as seguintes instituições de ensino: UFES, UFSCAR, UNIVILE, UFSM, UNIPAMPA, UNIOESTE, PUC-RS e Universidade de Bologna.

Percursos e movimentos articulados de pesquisa e formação

Considerando os objetivos apresentados inicialmente, passamos à análise e à reflexão acerca de algumas iniciativas de investigação que associam o que estamos tratando como contextos de emergência em educação especial e como articulação entre a pesquisa e a formação.

No olhar dirigido às trajetórias dos estudantes com deficiência, a partir de trabalhos como o de Haas e Baptista (2013); Haas e Benincasa (2013), o Projeto tem possibilitado refletir sobre a necessidade de pesquisas e movimentos, no cenário escolar, que articulem as interfaces entre as modalidades e níveis de ensino, tais como: a Educação Infantil e a Educação Especial; a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. As trajetórias desses estudantes demonstram que a evidência dos apoios especializados associados à escolarização no ensino comum é muito mais expressiva no ensino fundamental, reforçando uma lógica construída historicamente de marginalidade das políticas públicas para a infância e para a vida jovem e adulta. Consideramos necessário buscar o conhecimento relativo aos direcionamentos da política pública em ação, em cada contexto.

Como repercussão do trabalho de mapeamento sobre as configurações do Atendimento Educacional Especializado em alguns municípios do Rio Grande do Sul, destacamos o estudo de Bridi; Benincasa; Lima (2013), desenvolvido no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, cujo foco envolve o Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil. A pesquisa de Viegas (2014) analisa o momento de transformação de uma escola especial em centro de atendimento educacional especializado.

Também apontamos a investigação realizada por Mendes Júnior; Baptista e Freitas (2013), que analisa os serviços especializados de apoio à educação infantil da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS, demonstrando, a partir dos dados de matrícula que a opção da gestão dessa rede em garantir o espaço de oferta dos serviços de educação precoce, dentro da escola especial, parece contribuir para que a matrícula desses estudantes se concentre na escola especializada, ao ingressarem no ensino fundamental.

Com relação à articulação entre a pesquisa e a formação e seus efeitos no contexto da Educação Básica, o grupo de trabalho na análise das práticas pedagógicas inovadoras. Essa proposição conta com a participação sistemática de oito pro-

fessores da Educação Básica das redes públicas de ensino (tanto na esfera municipal, estadual e federal), atuando em diferentes níveis (educação infantil; ensino fundamental e ensino médio) e modalidades de ensino (Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado; Educação de Jovens e Adultos). O trabalho desse subgrupo tem sido o principal disparador da reflexão dirigida à formação e aos processos de autoformação docente quando consideramos os processos inclusivos.

A busca exaustiva por responder a pergunta “o que são práticas pedagógicas inovadoras?” ou “o que pode ser tratado como inovação pedagógica” tem sido um dos investimentos do grupo, a partir do compromisso institucional assumido por meio do Projeto, no sentido de implementar em seu cotidiano de trabalho um *plano de ação pedagógica inovadora*. Algumas possíveis respostas às indagações estão sistematizadas por Haas e Tezzari (2013), em um ensaio teórico-metodológico que analisa a trajetória inventiva desse grupo no âmbito do Projeto do Observatório em Educação.

No momento atual, o grupo está voltado ao desenvolvimento dos planos de intervenção por cada um de seus participantes, envolvendo atividades individuais, coletivas e colaborativas de sistematização, análise, reelaboração a partir dos efeitos do vivido em cada um dos contextos quanto à aplicabilidade das ações planejadas.

As formas teórico-metodológicas encontradas para enfrentar as perguntas organizadoras de nossas buscas tendem a evitar as simplificações e as explicações reducionistas por compreendermos que se trata de processos complexos de mudança, necessariamente multideterminados. O curso dessa evolução depende das reinterpretações de cada um dos atores sociais implicados, as quais se inserem como cerne de nossa busca compreensiva. Percebemos que, em cada cotidiano, os atores apropriam-se de modo inventivo e criativo dos direcionamentos da política, conforme as contingências de emergência de seus contextos e espaços de relacionamento.

As pesquisas envolvendo o Observatório em Educação, mesmo com uma trajetória institucional recente no âmbito do NEPIE/UFRGS, tem mostrado seus efeitos por meio de duas dimensões centrais: a dinâmica coletiva do trabalho de pesquisa – trabalho dos subgrupos, reuniões sistemáticas semanais, planejamento de espaços de formação para o grupo e pelo grupo –, além do investimento em produções que dão visibilidade às nossas análises, como procuramos evidenciar ao referir algumas delas.

Assim, investimentos no olhar dirigido às regularidades que delineiam e propõem distintas configurações aos fenômenos investigados. Vivemos a pesquisa como uma grande oportunidade de interrogar sobre a formação docente, sobre as histórias individuais, relativas às trajetórias dos indivíduos, assim como em relação às histórias coletivas, no que se refere ao acompanhamento do fluxo de matrículas e da distribuição de serviços e apoios pelas redes públicas de ensino.

As convicções teóricas do grupo no viés do pensamento sistêmico buscam favorecer formas múltiplas de aproximação com os fenômenos educacionais. Procuramos, em sintonia com nossa base teórica, atentar para as partes constitutivas desses fenômenos, sem perder de vista a dimensão global, procurando avançar na análise dos padrões e das regularidades que têm se evidenciado na implementação das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva. Deste modo, o olhar contextual que nos implica na análise da política pública, como processo, também é definidor na forma de conduzir a vida cotidiana do Núcleo e a articulação com a pesquisa e com a formação na dimensão do coletivo.

Referências

- BAPTISTA, Claudio Roberto A ação pedagógica e a educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol. 17. 2011.
- BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil**: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 123f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 210 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BENINCASA, Melina Chassot; LIMA, Amanda Gonçalves. Atendimento Educacional Especializado e Educação Infantil no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. *ANAIIS...* I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas. Canela, RS: UFES, UFRGS, UFSCAR, 2013.
- BRASIL. SECADI/SESU. Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008
- DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que atendimento é este?** As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS. Dissertação (Mestrado). 2012. 143f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.
- FREITAS, Claudia Rodrigues. **Corpos que não param**: criança, "TDAH" e escola. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 195 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco. *ANAIIS...* 36ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa em Educação. Universidade Federal de Goiânia/UFG, 2013.
- HAAS, Clarissa; BENINCASA, Melina Chassot. Os processos de identificação dos sujeitos da educação especial: entre a criança que não aprende e o jovem que não produz. *ANAIIS...* III Congresso Internacional de Avaliação. VIII Congresso Internacional de Educação. Gramado, RS: Unisinos, 2013.
- HAAS, Clarissa. TEZZARI, Mauren. O cotidiano e a necessidade como descritores da cena: as práticas pedagógicas inovadoras nos processos inclusivos. *ANAIIS...* I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas. Canela, RS: UFES, UFRGS, UFSCAR, 2013.
- JESUS, Denise; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia. **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, Junqueira & Marin, 2013.
- MATURANA, Humberto. **A ontogênese da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MENDES JUNIOR, Edson; BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues *Anais...* I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas. Canela, RS: UFES, UFRGS, UFSCAR, 2013.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- SOARES, Carlos Henrique Ramos. **Inclusão, surdez e Ensino Médio**: Perspectivas e possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- VIEGAS, Luciane. **A reconfiguração da educação especial e do atendimento educacional especializado**: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto, 2014.

La jornada extendida como Política de Inclusión Educativa en la Escuela Primaria de la Provincia de Córdoba: algunas tensiones en torno al formato escolar tradicional

CASTRO, Alejandra

KRAVETZ, Silvia

ZABALA, Elisa¹

Universidad Nacional de Córdoba

La jornada escolar es un tiempo potencial (...) depende sobre todo de la cualidad del tiempo prolongado (Veleda, 2013)

Resumen

En esta ponencia se presentan algunas reflexiones sobre la experiencia de la implementación del Programa de Jornada Extendida en escuelas primarias de la provincia de Córdoba. El Programa propone fortalecer los aprendizajes de los niños que transitan los últimos años de su escolaridad primaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria, propiciando variantes en el formato escolar clásico, como curriculum, tiempos, espacio, agrupamientos, modalidad de organización de la clase, etc. También se analizan ciertos supuestos teóricos que orientan la formulación y diseño del Programa y se recuperan algunos sentidos que docentes y directivos le asignan a las propuestas y su vinculación al objetivo de la inclusión escolar.

Palabras-clave: Políticas educativas – inclusión – jornada extendida – escuela primaria- formato escolar.

Introducción

Este trabajo presenta los primeros avances de una investigación en proceso sobre políticas de inclusión educativa en la provincia de Córdoba². La línea de indagación que venimos sosteniendo desde el año 2000, analiza articuladamente macro y micropolíticas educativas. La hipótesis central que sustentamos en este proyecto es que el estudio de las reformas educativas y de los cambios inducidos desde el Estado, requieren un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales que se despliegan

para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción, resignificación y asignación de sentidos que los sujetos de las instituciones producen sobre estas regulaciones (Carranza, A.; Kravetz, S.; Castro, A, 2011)

Estos procesos institucionales o individuales, permiten a los actores desarrollar estrategias (de adaptación, resistencia, cambio, etc.) que se explican mediante una lectura de las tradiciones institucionales y de los sentidos que construyen los propios agentes según sus experiencias, conformadas por saberes y prácticas a lo largo de sus biografías escolares.

En los proyectos de investigación desarrollados previamente, sosteníamos que los efectos de las orientaciones de las políticas en materia económica y social que se fueron imponiendo desde la década de los '70 y se profundizaron en los '90, produjeron tal grado de diferenciación social que el Estado se vio impelido a intervenir con políticas focalizadas para paliar la situación de muchas escuelas que atienden poblaciones en situación de vulnerabilidad, sustituyendo el concepto de igualdad educativa por el de equidad. La segmentación social debilitó la integración nacional –profundizando las diferencias regionales y provinciales-, los valores compartidos, el sentido del “nosotros” construido en la modernidad y durante la vigencia del Estado benefactor.

Esta dinámica se expresó de una manera particular en los ámbitos educativos. Hoy es habitual encontrar escuelas – tanto del ámbito privado como público- que atienden sólo a un tipo bastante homogéneo de niños y jóvenes, en cuanto a su origen socio económico. Ante este escenario de fragmentación socio - educativa que conlleva

¹ Esta ponencia se realizó en el marco del Proyecto de Investigación “Las políticas de inclusión educativa” y en su versión preliminar contó con la colaboración especial de María Sonia Cortez, alumna del Profesorado en Plástica de la Facultad de Artes de la UNC.

² Proyecto de Investigación: Las políticas de inclusión educativa. Años 2012-2013, CIFYH, FFyH, UNC. Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC. Dirección: Silvia Kravetz.

condiciones de escolarización desiguales³, en el discurso de la política de los últimos años y más específicamente desde el año 2003, han estado presentes el mandato de democratización, de ampliación de la cobertura, de igualdad y equidad en un esfuerzo por dotar a la escuela pública de una oferta que produzca, al mismo tiempo, igualdad de condiciones y de oportunidades para la inclusión⁴ de todos y todas en el sistema educativo.

Algunas iniciativas

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06, la política educativa nacional ha producido un viraje discursivo en cuanto a los propósitos y objetivos de la reforma educativa de la década anterior. En efecto, la actual Ley Nacional no sólo sanciona la obligatoriedad de la escuela secundaria sino también, el propósito de que todos los niveles del Sistema contribuyan a la inclusión e igualdad educativa, como una manera prioritaria de formar ciudadanía. En estos términos, la acción del Estado, se compromete a proveer no sólo recursos materiales e infraestructura, sino condiciones laborales apropiadas, más apoyos técnicos y presupuestarios para que las escuelas puedan asumir responsabilidades en el cuidado del trayecto de escolarización de cada uno de los alumnos⁵. La idea clave es que, además de las circunstancias económicas y sociales que explican el fracaso escolar (repetición y abandono) de muchos niños y jóvenes, habría que mejorar sustantivamente la experiencia de la escolarización que, en muchas escuelas, no estaría contribuyendo a producir inclusión e igualdad.

Por su parte, en la provincia de Córdoba, se han tomado algunas decisiones que se expresan en documentos y en la Ley Provincial de Educación que manifiestan la voluntad política de adecuarse a los lineamientos relevantes de la normativa nacional. Así, con respecto a los primeros tramos, se sostienen iniciativas para la promoción de la inclusión educativa, entre ellas el ingreso más temprano al Nivel Inicial obligatorio desde los 4 años y los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y el

Programa Jornada Extendida (JE) para la escuela primaria.

En esta ponencia se aportan algunas reflexiones sobre la experiencia de la implementación de la JE⁶ en escuelas primarias provinciales, que propone variantes en el formato escolar tradicional y su relación con la inclusión educativa según los sentidos construidos por directivos y docentes. Para ello se analizarán algunos supuestos teóricos que orientan la formulación y diseño del Programa y se recuperarán algunos sentidos que docentes y directivos le asignan a las propuestas de cambios en la experiencia de la JE, muchas de las cuales, apuntan a modificar componentes del formato escolar tradicional.⁷

La política en su formulación

La Jornada Extendida constituye un programa educativo del gobierno de la Provincia de Córdoba, implementado desde 2010, inspirado en la Ley de Educación Nacional que establece en el Art. 28 que las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa, para asegurar el cumplimiento de los objetivos. Su finalidad es la de posibilitar a los niños que transitan los últimos años de la escuela primaria, el acceso a diferentes experiencias educativas que favorezcan el tránsito a la Educación Secundaria.

El Consejo Federal de Educación inscribió la extensión de jornada en los planes más amplios de mejora de la calidad de la enseñanza y aprobó en 2011, la Resolución 124 promueve para la Escuela Primaria, entre otras cuestiones, "... implementar la puesta en marcha de modelos pedagógicos de jornada extendida y/o completa"

El Ministerio de Educación de la Nación, interesado en la expansión de la ampliación de jornada, publicó en el año 2012 el documento "Más tiempo, más escuela" en el marco de la "Política Nacional de Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario". El documento, subtítulo "Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada", aborda el

³ Cuando se alude a segmentación y fragmentación educativa, se referencia a los procesos de diferenciación progresiva por los que ha quedado atravesado el sistema educativo y las instituciones escolares. (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Jacinto, C y Terigi, 2007)

⁴ Entendemos por políticas de inclusión educativa aquellas que posibiliten el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de toda la población en edad escolar, especialmente de jóvenes de sectores más vulnerables (Terigi, 2004) En este sentido, sería el efecto esperado de implementar desde el Estado y las instituciones condiciones y oportunidades que produzcan esa inclusión.

⁵ Arts. 80, 84, 85 y 123 de la Ley 26206/06. Títulos IV y V de la Ley 9870 /10 de la Pcia. de Córdoba.

⁶ Se ha trabajado en el análisis de documentos oficiales que presentan la propuesta, con entrevistas a docentes y directivos y con observaciones de campo en dos escuelas primarias ubicadas en la zona N.O. de la ciudad, que han implementado el programa.

⁷ Al hablar de formato escolar se hace referencia a algunas continuidades que se mantiene inalterables en la organización escolar desde la creación de la escuela moderna, tales como distribución de tiempos y espacios, agrupamientos, currículum organizado por disciplinas y otras (Southwell, 2011)

tratamiento de la niñez como sujeto de políticas integrales, el tiempo en la escuela, poniendo énfasis en el trabajo colectivo de los docentes y en la enseñanza como práctica pública (2012:17). Se avanza en propuestas de contenidos, de agrupamientos, de estrategias de trabajo, de distribución de tiempo, de uso de los espacios físicos, entre otras temáticas significativas, y cierra con una invitación a “renovar la escuela” en clave de recrear lo que la escuela pública aportó a la sociedad en cuanto a lo democrático e igualador.

Es necesario recordar aquí que, en el ámbito de la Provincia de Córdoba existió una iniciativa previa a la sanción de la Ley Nacional, denominada Programa de Jornada Ampliada (JA), que se aprobó e implementó por Resolución 307 del año 2005. El principal fundamento de la prolongación de jornada es el de ser una estrategia focalizada para la atención pedagógica de los sectores en situación de pobreza, como una manera de asegurar trayectorias escolares futuras equivalentes y compensadoras.

Al respecto, cabe señalar aquí que si bien tanto la propuesta de JA como la de JE tienen como destinatarios principales a grupos de alumnos en situación de vulnerabilidad o riesgo educativo, la mencionada resolución expresaba que la propuesta podría ser concebida como un ideal de modalidad posible de ser utilizada para toda la población escolar independientemente de su perfil. Esta cuestión que puede ser verificada en la actualidad por cuanto muchas de las escuelas en las que se implementa la JE, no atienden exclusivamente a población en riesgo educativo.

El Programa se plantea los siguientes objetivos: *fortalecer los aprendizajes de los niños que transitan los últimos años de su escolaridad primaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria; afianzar conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a los niños desenvolverse satisfactoriamente como estudiantes; generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a ampliar el horizonte cultural de los niños, rescatando las tradiciones regionales y la cultura de los pueblos originarios; favorecer el tránsito de los niños de la Educación Primaria a la Educación Secundaria mediante la mejora de sus trayectorias escolares reales.*⁸

En relación a ello la propuesta presenta ciertas características distintivas. A los fines de este trabajo, describiremos a continuación sólo aquellos

aspectos sobre los que hemos comenzado a indagar en las escuelas y que retomaremos algunos párrafos más adelante:

- Una *ampliación horaria* de 2 horas reloj ubicada, para el turno mañana, al finalizar la jornada regular y para el turno tarde, antes de comenzar la jornada regular.
- La organización de la oferta de contenidos curriculares en *cinco campos de formación*: Literatura y TIC, Ciencias, Expresiones artístico-culturales, Lenguas Extranjeras (Inglés) y Actividades corporales y ludomotrices.
- La implementación de tres *modalidades de trabajo pedagógico específicos*: taller, proyecto y laboratorio, siendo el *taller* la modalidad privilegiada.
- Algunos *cambios en la organización del trabajo pedagógico* como por ejemplo en el agrupamiento de los alumnos, cuyos criterios se presentan como flexibles a los requerimientos institucionales, organizados por ciclos (no por grados o secciones) y con un número mínimo de 25 estudiantes por campo de formación.
- Un *acompañamiento a los docentes* que participen en la JE que se realizará a través de instancias de capacitación y asistencia técnica.

A los efectos del análisis, tanto la JA como la JE, se tomarán como propuestas de ampliación de jornada, puesto que para los actores (docentes, directivos, padres y alumnos) salvo en algunas cuestiones puntuales que serán oportunamente señaladas, no hay grandes diferencias entre una iniciativa y la otra. Incluso es posible afirmar que en muchas de las escuelas donde inicialmente se implementó la JA, actualmente convive con la modalidad de JE.

Algunas notas acerca de su implementación

El Programa JE comenzó a implementarse en la Provincia de Córdoba en el año 2010 y prevé la incorporación progresiva de todos los establecimientos del sector estatal. Si bien los avances son preliminares, es posible anticipar algunas problemáticas emergentes que se presentan en el día a día escolar. A continuación se plantean algunas de las tensiones por las que atraviesan los actores en las escuelas donde se realizó el trabajo de campo.

⁸ Documento Propuesta Pedagógica, Jornada Extendida, Educación Primaria, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa, Secretaría de Educación, 2010.

- Interjuego instrumentos de evaluación / autoridad / reconocimiento. El programa plantea respecto a la evaluación de los aprendizajes y a su comunicación algunas diferencias con el sistema utilizado en la escuela. Así, sostiene que los aprendizajes efectuados en estos espacios, no incidirán en la promoción anual de los estudiantes y que, con el objetivo de comunicar a las familias los procesos de cada estudiante, se realizarán informes de seguimiento y evaluación por campo que se adjuntarán al Informe de Progreso Escolar.

Esta situación es vivida como un problema por algunos docentes por cuanto perciben que les quita poder y autoridad. Una profesora de Literatura dice

somos una autoridad sin notas y sin sanciones. Sin evaluaciones no hay ningún arma, lo único de lo que podíamos agarrarnos era de que el contenido sea atractivo para ellos, pero la atención puede llegar a durar unos 10 minutos. A mí se me fue todo el entusiasmo y se me volvió una carga.

Por otro lado, la profesora comenta que a veces cuando exige realizar ciertas actividades, los alumnos responden “*no, porque estoy en jornada (JE)*”.

Podría pensarse que el cambio de ciertas reglas de juego del sistema escolar –como la evaluación y la calificación en la libreta–, en estos otros espacios escolares produce, para los actores intervinientes, ciertas dificultades en la legitimación y significación de los mismos. Se suman además, otros aspectos a nivel institucional, vinculados a la legitimación y al reconocimiento de estos espacios a contraturno. La misma profesora sostiene:

Nosotros pedimos que nos muestren con autoridad frente a los chicos. Algún tipo de sanción que tenga peso, pero solamente las maestras pueden suspender a los chicos. Nosotros no estamos habilitados para sacarlos ni siquiera de la clase... También le pedí (a la Directora) que haga obligatoria la Jornada, en otras escuelas hay un cartel... para los padres son dos horas que se desligan de los chicos y a veces no los pueden traer entonces no vienen, se pierde la continuidad en el trabajo.

Por las expresiones recogidas, no se habrían encontrado o construido, hasta el momento, estrategias alternativas a la calificación y/o sanción escolar para institucionalizar la JE.

Otro factor que estaría influyendo en el reconocimiento de la JE por parte no solo de la institución sino también de las familias y los alum-

nos, es el lugar que desde el Ministerio y la Supervisión de nivel se le otorga al Programa. En este sentido, todos los entrevistados docentes y directivos coincidieron en que no hay una mirada desde la supervisión de nivel a estos espacios, pero casi todos reconocen las propuestas de capacitación ofrecidas por el Ministerio.

- Interjuego formas y requisitos de acceder al cargo / especificidad docente. La política plantea que en el Programa “participarán los docentes de cada escuela, a fin de recuperar su compromiso institucional, sus trayectorias, experiencias y saberes construidos en relación con el contexto, la comunidad, los estudiantes y la propia dinámica institucional” (Propuesta Pedagógica, 2010:8). Con relación a este punto fue posible visualizar algunas tensiones en relación al hecho de que algunas maestras de grado estén a cargo de Campos de Formación como Expresiones artístico-culturales y Actividades corporales y ludomotrices.

Una primera cuestión tiene que ver con que es vivido por los profesores de Educación Física y Plástica como una falta de especificidad en la formación docente, ya que es posible que desarrollen esta actividad docentes no especializados. En este sentido la directora de una de las escuelas dice

El hecho que prioricen a una maestra de grado, frente a una profesora de inglés, o un profe de educación física, cuando hay egresados millones por año, ha sido una falta de respeto tan grande.

En relación a ello, otra de las cuestiones que se percibe problemática, tanto para los docentes como para los directivos, se vincula a los *requisitos de ingreso* para el dictado de cada campo, ya que no se sostienen los criterios de ingreso por orden de mérito que rigen para el conjunto del sistema. En el caso de la JE se priorizan otras razones vinculadas a la pertenencia y compromiso institucional de los docentes, con el objeto de recuperar sus trayectorias, experiencias y saberes construidos en relación con el contexto, la comunidad, los estudiantes y la propia dinámica institucional.

La directora de una de las escuelas señala que

en un punto, el tipo de designación de los docentes significa un retroceso en conquistas gremiales y laborales, por ejemplo no hay orden de mérito para los docentes que están en esta jornada extendida, sino que la directora elige; se le da prioridad a las docentes más antiguas en la institución y después se va abriendo a las de la zona, pero prácticamente no hay requisitos académicos; tiene más chance

de tener horas de actividad física una docente común que una profe egresada del Instituto Superior del Profesorado en Educación Física, pero que no está en el sistema educativo.

- **Interjuego espacios / tiempos:** La política de ampliación de jornada comenzó en el año 2010 con una jornada habitual de 6 (seis) horas de reloj. El tiempo y el espacio escolar resultan aspectos que moldean con fuerza los procesos escolares y están en estrecha relación con los restantes aspectos de la organización, razón por la cual resulta necesario preguntarse por las vicisitudes que atraviesan las políticas de extensión de jornada y las instituciones educativas incluidas en ellas, a la hora de intentar modificar la forma clásica de distribuir el tiempo y los demás componentes concurrentes.

La implementación del Programa supone modificaciones en varios de los componentes estructurales del sistema escolar, puesto que no sólo se establecen variaciones en el espacio y tiempo escolar (ampliación de la jornada habitual de clase) sino también la presencia en el curriculum de nuevos contenidos (TIC e Inglés). Se suman para coordinar además, espacios para habitar y aprender lo cual diversifica y complejiza la puesta en práctica de la propuesta pedagógica al prescribirse el desarrollo de diversos talleres en el horario escolar (contraturno), momentos en los cuales los niños habitualmente no estaban en la escuela.

Al respecto, en los documentos se expresa que la J. E. “presenta un desafío al poner en movimiento transformaciones vitales para la Escuela, los modos de pensar, “lo que se enseña, la organización de los contenidos curriculares, la manera en que se transmiten los conocimientos, la organización de los tiempos didácticos (...) Este trabajo garantiza un mayor nivel de coherencia, unidad e integridad de la Propuesta con el Proyecto Educativo de la Institución. De este modo se piensa en una gestión articulada e integral en la Escuela” (Propuesta Pedagógica, 2010) Pero ¿qué está pasando realmente en las escuelas? Las entrevistas arrojan algunas pistas al respecto:

Una profesora de Literatura dice

tampoco están preparados para el espacio que no es contracturado. Al no estar en el pupitre, en la sillita, empiezan las peleas, empiezan a correr y se vuelve la clase caótica... cuando tenemos Teatro⁹ van a la sala de Teatro, el resto de los días conmigo van a la bibliote-

ca. Hasta hace dos semanas estaba sin sillas y ahora me consiguieron las sillas del jardín que ya se han roto, porque son chicos de 6to.

Con respecto al uso de los espacios, es oportuno formular algunas reflexiones. Las actividades de JE se desarrollan en espacios como laboratorios, salas de computación, mediatecas, etc. por cuanto las aulas tradicionales no están disponibles¹⁰. Esta modalidad de uso instala ciertas situaciones complicadas en las escuelas por cuanto los maestros y alumnos de la jornada escolar común, ya no pueden disponer con libertad de estos espacios. En ese sentido, el funcionamiento de la JE en las escuelas, requiere de un mecanismo bastante ajustado de distribución de tiempos y espacios que no siempre logran resolverse satisfactoriamente.

En la reflexión del profesor de Música aparecen otras aristas vinculadas a los formatos de clases, a los intereses de los estudiantes y también a su agrupamiento

Cuando empecé este trabajo nos dieron ciertas pautas de trabajo, organización de tiempos y espacios. Pero luego entre nosotros le dimos mas forma (...) en reuniones lo vamos arreglando, junto con la Directora (...) Cambiar el formato aula y trabajar con grupos de interés quizás. (...) Pero ahora veo que cada vez se va acercando más a esta cuestión de formato áulico...son grados numerosos en algunos casos y uno se pasa un buen tiempo organizando y ese tiempo que te lleva organizar luego te das cuenta de que te quedan 15 minutos del trabajo concreto (...) Me parece que las necesidades y los intereses que cada chico tiene se están descuidando por ahí.

Este último testimonio permite hipotetizar acerca de una cuestión que también se visibilizó en los primeros avances. Trabajar en espacios no tradicionales como laboratorios, salas de informática o bibliotecas no siempre significa que la clase se piense y se organice de un modo diferente al aula escolar. Se observan ciertas restricciones para concebir formas alternativas de trabajo pedagógico y didáctico. Aún con alumnos agrupados con criterios distintos y en otros espacios físicos, se tiende a reproducir formas consolidadas previas.

Los primeros indicios

En el intento de entender el sentido de las prácticas desarrolladas por los sujetos, en el inter-

⁹ De las 16 horas que tiene la profesora, 5 comparte con Teatro, en una especie de catedra compartida y pareja pedagógica.

¹⁰ Hay que recordar que la JE se desarrolla en el contraturno. Por lo tanto, las aulas están ocupadas por el dictado normal de las clases.

cambio que se desarrolla entre las propuestas de la Jornada Extendida y las recepciones/resignificaciones que hacen los agentes educativos (docentes, alumnos y directivos) en escuelas primarias de la provincia de Córdoba, podemos plantear que, como se dijo, el Programa supone modificaciones en varios de los componentes del formato escolar como pueden ser tiempos, espacios, contenidos, prácticas, metodologías (Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G., 2007)¹¹; así, no sólo se establecen variaciones en el tiempo escolar (ampliación de la jornada habitual de clase) sino también aparecen nuevos saberes (TIC e Inglés), otros espacios para habitar y aprender y nuevas organizaciones del trabajo docente, todo lo cual diversifica y complejiza la puesta en práctica de la propuesta pedagógica.

Según lo expresa la formulación de la política, garantizar aprendizajes de calidad y aportar al sostenimiento del proceso de escolarización de los sujetos¹² supone el trabajo habitual que se debería estar favoreciendo en cada práctica áulica de la JE. Al respecto, consideramos que la conceptualización de prácticas y las características que Bourdieu le atribuye (en términos de práctica social) resultan claves de lectura interesantes para interpretar el trabajo de campo que se está realizando; así, lo que define a una práctica, no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad puesto que no se trata de unas reglas conscientes y constantes sino de principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que esta impone (Gutiérrez, 2012). De este modo, entender y analizar las prácticas producidas en la JE como prácticas sociales, nos conduce a pensar en qué medida es posible la modificación de las mismas por cuanto un rasgo característico de ellas es que se desarrollan en el tiempo y reciben del tiempo su forma como orden de una sucesión y su sentido.

En esta línea, los primeros avances en esta investigación, nos han permitido poner de relieve algunas tensiones presentes en el proceso de implementación.

Una primera tensión que nos interesa destacar, es la *articulación entre objetivos de la política y las condiciones de implementación de la misma*, en

tanto es posible percibir un escaso acompañamiento (no sólo material sino también simbólico) en los diferentes niveles de desagregación de las acciones por parte de funcionarios, equipos técnicos ministeriales, supervisión de nivel. Una Supervisión que no “mira” esta propuesta en la escuela y un Programa que no está a cargo del equipo directivo, sino sólo de la Directora, son hechos que dificultan la implementación y la legitimación del Programa.

Una segunda cuestión tiene que ver con que, tanto *la diversidad de contextos institucionales como las estrategias de apropiación* que los actores van construyendo en cada escuela, se presentan como factores clave en términos de una inclusión real del programa en la propuesta educativa de cada institución. En este sentido, resulta central destacar que existen entre los actores percepciones encontradas en torno a la finalidad de la propuesta que claramente influyen en la puesta en marcha de las acciones diarias. Así, mientras que algunos docentes consideran a la propuesta como una “forma diferente de acceder al conocimiento” y que tiene un gran potencial a pesar de la necesidad de analizar críticamente como se está dando y realizar ajustes, otros consideran que la JE se ha convertido en una especie de “guardería ilustrada” en la que hay que “contener y distraer” a los alumnos, tarea para la cual “los docentes están sobrecalificados”.

En tercer lugar, quisiéramos rescatar que estos primeros indicios arrojan pistas sobre dos cuestiones centrales a las que resulta imperioso atender tanto en la formulación como la implementación de una política educativa, como lo son *la construcción de autoridad pedagógica y la legitimación del espacio de JE*. Procuraremos al respecto, indagar con más profundidad las mismas por cuanto sostenemos que son puntos nodales que atraviesan los procesos de implementación de la política, incidiendo fuertemente en la mayor o menor apropiación de la misma por parte de los actores y, con ello, en las acciones concretas que se desarrollan.

Reflexiones finales

Aunque esta línea de acción se encuentra en una etapa inicial, entendemos que la ampliación de jornada deviene un analizador significativo para los responsables de las políticas educativas nacion-

¹¹ Los autores mencionan la organización del tiempo y el espacio escolar, las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no-saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables que constituyen los que algunos autores han denominado “gramática escolar” o “componentes duros del formato escolar”. Estas reglas, que operan como fondo de la diversidad de prácticas que se despliegan en las escuelas (a veces como puntos de apoyo, a veces como obstáculos), constituirían la “forma escolar”.

¹² Este sostenimiento pretende ser desarrollado en la J.E. a través de contenidos y metodologías que favorezcan en el niño el proceso de aprendizaje significativo durante todos los años de escolarización.

ales y provinciales. En primer término, la experiencia se constituye un espacio privilegiado para estudiar el comportamiento de la organización escolar ante los intentos de modificar algunos de sus componentes duros como son el tiempo, el espacio, el agrupamiento de los alumnos, etc., permitiendo conocer las resistencias/permeabilidades de la organización y cómo esos cambios implican a los restantes componentes de lo educativo. En segundo lugar, pone en tensión el tiempo de la educación, el tiempo escolarizado y el tiempo de aprendizaje, dimensiones que sin dudas guardan estrechas relaciones entre sí, pero no necesariamente son simétricas y concurrentes. En tercer término, por cuanto se trata de una iniciativa muy reciente y aún con escasa cobertura¹³, es posible intervenir e introducir los ajustes necesarios que posibiliten el cumplimiento de los propósitos.

El pedagogo español A. Viñao (2008) enfatiza que los espacios y los tiempos constituyen las aristas más problemáticas del funcionamiento de las escuelas, en tanto influyen sustantivamente en la tarea. En ese mismo trabajo señala que “El espacio escolar (..) no es un contenedor pasivo y neutro, vacío de significados. Condiciona- es decir facilita o dificulta, hace posible o imposible las interacciones, líneas y modos de comunicación en el aula y en el establecimiento” (Pág.17) Sin lugar a dudas, el Programa Jornada Extendida es un espacio de confluencia y entrecruzamiento éstas y otras dimensiones de la vida cotidiana de las escuelas.

Por su parte, J. Ezpeleta (2004) recuerda que la escuela es una organización pedagógica, pero simultáneamente una organización administrativa y una organización laboral. Cuando se intenta promover una innovación, los docentes se enfrentan a una combinación de regulaciones de distinto orden, provenientes de estos tres ámbitos que frecuentemente apuntan en distintas direcciones. Este escenario posibilita, frecuentemente, la subordinación de la dimensión pedagógica.

Finalmente, consideramos que es necesario analizar profunda y seriamente la implementación de esta propuesta para valorar qué es lo que realmente está sucediendo en las escuelas con esta extensión de jornada, que tiene por principal objetivo incluir y brindar oportunidades que posibiliten ampliar el horizonte cultural de los niños favoreciendo la continuidad de los estudios posteriores.

Bibliografía

Baquero, R., Diker, G., Frigerio, G. (comp.) (2007) Las formas de lo escolar. Del Estante editorial, Centro de Estudios Multidisciplinarios, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1985) La discriminación educativa en la argentina. Buenos Aires. GEL - FLACSO. Buenos Aires.

Carranza, A. y colab (2011) Proyecto de Investigación “Las políticas de inclusión educativa”. Secretaría de Ciencia y Tecnología. UNC

Ezpeleta, J (2004) Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En: Revista mexicana de investigación educativa, año/vol.IX, n. 21. México
Gutiérrez, A. (2012) Las Practicas Sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Edivim, Bs. As. Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. UN-ESCO-IIPE, Editorial Santillana. Buenos Aires

Southwell, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: Tiramonti, G (dir) Variaciones sobre la forma escolar. FLACSO. Homo Sapiens. Rosario.

Terigi, F. (2004) La plena inclusión educativa como problema de enseñanza/La enseñanza como problema de política educativa. En Novedades educativas. Reflexión y debate, año 16, n° 168. Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Manantial. Buenos Aires.

Veleda, C. (2013) Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. CIP-PEC y UNICEF. Buenos Aires.

Viñao, A. (2008) Escolarización, edificios y espacios escolares. En: CEE Participación Educativa, 7 marzo. Murcia

Documentos:

- Decretos 1139/10; 2290/10 sobre Jornada Extendida del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

- Propuesta Pedagógica. Jornada Extendida. Educación Primaria, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa, Secretaria de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010).

- Ley de Educación Nacional 26.206/06

- Ley de Educación de la Provincia de Córdoba 9870/10

- Más tiempo, mejor escuela. Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada. Ministerio de Educación de la Nación. (2012)

¹³ Según el estudio de Cecilia Veleda, tomando datos de la Dirección Nacional de de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) habría que decir que significa la sígla, en el año 2010 el total de alumnos en todo el país que cursaban la escuela primaria con jornada completa o extendida, alcanzaba solo al 8,4%. No se cuenta con datos actualizados.

Las Políticas de Inclusión Educativa en Uruguay: ¿el regreso al “universalismo estratificado”?

MANCEBO, María Ester
CARNEIRO, Fabricio¹
Universidad de la República

Presentación

Este trabajo se organiza en dos secciones. En la primera se presenta un panorama de los programas de inclusión educativa que Uruguay instrumentó en el período 2005-2013, prestando particular atención a ocho dimensiones referidas a la articulación entre la educación y el conjunto del régimen de bienestar social. La segunda sección reflexiona en qué medida estos programas, diseñados para enfrentar las diversas modalidades de exclusión educativa que se viven en el país, pueden significar una re-edición del “universalismo estratificado” que Uruguay exhibió en su arquitectura de bienestar social en el pasado.²

Uruguay 2005-2013: una mirada de políticas de inclusión educativa

Como en muchos otros países y dando cuenta de los complejos fenómenos de transferencia y/o difusión de políticas de la época (Newmark, 2002), en Uruguay las políticas de inclusión educativa constituyen una generación de políticas públicas educativas surgida en los años 2000's que han buscado enfrentar la exclusión educativa y dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos. Estas políticas asumen que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los niños y adolescentes, sin excepciones, brindándoles oportunidades de aprendizaje equivalentes,

con independencia de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. Para conseguirlo, las políticas de inclusión proponen la instrumentación de cambios en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias escolares clásicas (UNESCO, 2007: 6).

Entre los años 2005 y 2013 Uruguay desplegó un conjunto amplio de programas de inclusión educativa. El artículo en el cual se apoya la presente reflexión resumió los rasgos de 17 de estos programas³ según ocho dimensiones visualizadas como clave para comprender la medida en que la educación constituye efectivamente un pilar del bienestar social: los agentes intervinientes en la provisión del bienestar social (Estado, mercado, organizaciones de la sociedad civil y/o familias); las condiciones de acceso a los programas (universalismo, focalización⁴); la existencia de mecanismos de protección de riesgos sociales directos que brindan los programas (alimentación, salud, por ejemplo); la efectiva generación de oportunidades de aprendizaje; la movilidad social que los programas propician; la preparación para la inserción en el mercado laboral; el ámbito institucional en el que se insertan los programas; las instituciones involucradas en el desarrollo de las políticas.

El análisis mostró que, desde el punto de vista cronológico, solo una minoría de 3 programas nació antes del período 2005-2013⁵. La mayoría lo

¹ Departamento de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. (memancebo@gmail.com; fcarneiro@gmail.com)

² Esta ponencia se basa en un artículo más amplio en el cual se realizó una extensa revisión de estudios teóricos y empíricos sobre los regímenes de bienestar social, y también se sistematizó información sobre programas de inclusión educativa del referido período, a partir de tres fuentes: (i) un relevamiento de datos primarios del MEC (2013) sobre las experiencias de educación de personas jóvenes y adultas; (ii) las páginas web institucionales y las unidades coordinadoras de los distintos programas; (iii) diversos estudios académicos y profesionales sobre varias de estas iniciativas (Mancebo, Ma. E.-Carneiro, F.-Lizbona, A., 2014).

³ Programa de Maestros Comunitarios, Aprender, Escuelas de Tiempo Completo, Tránsito entre ciclos educativos, Programa de Impulso a la Universalización de la Educación Media, Programa de Aulas Comunitarias, Áreas Pedagógicas, Formación Profesional Básica, Rumbo, Bachillerato Diversificado Plan 2009, Uruguay Estudia, Compromiso Educativo, Centros Educativos Abiertos, Programa Nacional de Educación y Trabajo, Acreditación de Saberes por Experiencia de Vida, Jóvenes en Red, Educación en contextos de encierro.

⁴ Siguiendo a Raczynski, las políticas universales “son aquellas que se diseñan en beneficio de todos los habitantes sin importar sus características personales, económicas y sociales” mientras que las políticas selectivas “se formulan pensando en un grupo destinatario específico” (1995: 217-218), ya sea delimitando ese grupo en base a alguna vulnerabilidad concreta asociada a una situación socio-demográfica, de ciclo vital o de sector productivo -por ejemplo, materno-infantil, jóvenes, ancianos, productores agrícolas- o en base a un criterio de pobreza como el nivel de ingreso del hogar, vulnerabilidad educativa o precariedad habitacional. En el campo de las políticas sociales las políticas focalizadas han sido comúnmente entendidas como un subtipo de política selectiva diseñada con el objetivo de beneficiar a una población que se halla por debajo de cierto umbral de pobreza o riesgo social.

⁵ Programa de Escuelas de Tiempo Completo, Áreas Pedagógicas, y Educación en contextos de encierro.

hizo durante los dos gobiernos del Frente Amplio⁶ y en el segundo período de gobierno progresista coexistieron todos ellos, lo cual ha incorporado en el campo educativo una tónica de fragmentación ya diagnosticada en otras áreas de la protección social (Antía et al, 2013).

En cuanto a su alcance territorial la mayoría de los programas procesó una expansión importante en el territorio nacional, al punto que 10 de ellos cuentan con presencia en los 19 departamentos. Esta expansión departamental se asocia a un número relativamente alto de centros efectores que muchos de estos programas deben gestionar: por ejemplo, el Programa de Maestros Comunitarios se desarrolla en 342 escuelas primarias, APRENDER en 265 escuelas primarias, el PIU en 102 liceos, Formación Profesional Básica en 61 escuelas técnicas y Compromiso Educativo en 80 centros.

Respecto a la cobertura estudiantil, si se toma en conjunto la matrícula de todos los programas se llega a 231.068 personas, número muy elevado que merece ser analizado desde diferentes ángulos. Primero, este guarismo es indicativo del esfuerzo complementario a la oferta universal que el país está haciendo y también de la buena convocatoria que los programas de inclusión educativa han logrado. Segundo, 149.111 alumnos corresponden al ciclo primario y se distribuyen en solo 4 programas. Tercero, 81.957 son los estudiantes que asisten a los distintos programas de educación media, lo cual representa un 28% de la matrícula total de la educación media que se imparte en liceos y escuelas técnicas, y un 53% de la matrícula de educación media básica.⁷

El acceso a los programas de inclusión educativa está mediado por requisitos, en algunos casos de carácter “sistémico”, en otros de carácter “individual”. En los de educación primaria los dos requisitos fundamentales son el nivel socioeconómico y el rendimiento académico: los debe cumplir la escuela en los Programas de Escuelas de Tiempo Completo y APRENDER porque se trata de iniciativas dirigidas al centro educativo en su conjunto, mientras que se trata de condiciones individuales, que debe reunir cada alumno, en el Programa de Maestros Comunitarios y en Tránsito. Por su parte, en la educación media, los requisitos son “sistémicos” (esto es, del centro educativo) en el PIU y en Centros Educativos Abiertos. Los restantes programas fijan condiciones de

acceso que deben cumplir las personas. Entre esas condiciones se destaca particularmente el “riesgo de desafiliación”, sea educativa o, más genéricamente, de la educación y del trabajo (Fernández et al, 2010). Estas condiciones de acceso, junto a los datos de cobertura antes mencionados, revelan que en el campo educativo el país ha adoptado un particular mix de “universalismo” y “focalización”.

El Estado ha conservado un papel central en la inmensa mayoría de los programas y en tres casos el Estado ha involucrado a ONGs en la entrega del servicio socioeducativo: en el Programa de Aulas Comunitarias, en Jóvenes en Red y en el PNET/CECAP. Se puede afirmar entonces que hay un “welfare mix” algo novedoso respecto a la tradición histórica de la educación uruguaya en la cual la oferta puramente estatal fue hegemónica.

Dos tercios de los programas de inclusión educativa han asumido la protección de sus participantes de algunos riesgos sociales directos: las escuelas de APRENDER, las de tiempo completo, las del PMC y Tránsito tienen servicio de comedor, y PNET-CECAP brinda un complemento alimenticio a sus estudiantes; la atención de la salud de los estudiantes que lo requieran es una preocupación en el PAC; Uruguay Estudia, Compromiso Educativo y el PNET-CECAP cuentan con un sistema de becas; Centros Educativos Abiertos constituye una apuesta a la promoción de la participación juvenil, por su valor en sí y como canal para la integración educativa y social.

Se podría decir entonces que varios de los programas de inclusión educativa exhiben vocación de integralidad entendida como “un proceso mediante el cual se va generando sinergia entre las acciones y los recursos de los diversos involucrados en un campo concreto de la gestión pública, al mismo tiempo que en dicho proceso se va construyendo [...] un sistema de reglas de juego formales e informales, a través de las cuales los actores participantes encuentran fuertes incentivos a cooperar (Repetto, 2010: 114).

Simultáneamente, en el plano institucional, 11 de los programas están radicados en la ANEP, lo cual revela que la ésta ha retenido un papel protagónico en el diseño y la ejecución de las políticas de inclusión. No obstante, la interinstitucionalidad aparece como una tónica predominante ya que solo 6 programas son ejecutados en forma

⁶ Presidencia de Tabaré Vázquez entre los años 2005 y 2010, y de José Mujica entre 2010 y 2015.

⁷ Según los datos del Anuario Estadístico de Educación del MEC en el año 2012 concurrieron a instituciones públicas de educación media básica un total de 155.750 alumnos y 136.450 lo hicieron a centros públicos de educación media superior.

exclusiva por el sector educativo. En particular, el MIDES ha conseguido una presencia importante, en concordancia con los cometidos que la ley de creación de este ministerio le ha fijado.

Pensar las políticas de inclusión educativa desde esta óptica remite al debate en torno a la intersectorialidad, debate que se asienta sobre dos premisas (Grau, 2005, citado por Repetto, 2010): la primera es que la integración entre sectores posibilita la búsqueda de soluciones integrales, la segunda que la integración entre sectores permite que las diferencias entre ellos puedan ser usadas productivamente para resolver problemas sociales. Empero, la investigación sobre este punto para el caso uruguayo ha mostrado que una minoría de las políticas de inclusión educativa son ejecutadas de manera efectivamente intersectorial y resta transitar un gran trecho para construir una efectiva sinergia en la toma de decisiones, acciones y asignación de recursos en la interacción de los agentes involucrados (Pérez, 2011).

Ahora bien, ¿consiguen los programas de inclusión relevados generar oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes? Prácticamente todos los programas se proponen brindar oportunidades de aprendizaje a todos los participantes. De ahí justamente la preocupación por la personalización del proceso de aprendizaje, el respeto por las trayectorias individuales, el despliegue de nuevas estrategias didácticas, la combinación de dispositivos de la educación formal con los de la no formal y los intentos (muchas veces tímidos) de ruptura con el formato escolar clásico. De estos propósitos sí dan cuenta los informes de seguimiento de los programas. Sin embargo, no es posible evaluar adecuadamente esta dimensión porque no se cuenta con evaluaciones de impacto que analicen el grado en que, a igualdad de condición socio-económica, los programas de inclusión consiguen iguales o mejores resultados de aprendizaje que la oferta universal.

En cuanto a la preparación para la inserción en el mercado laboral, la mitad de los programas se propone impartir las competencias y los conocimientos que se consideran importantes para el mundo del trabajo. Esos 8 programas pertenecen a la educación técnica (bajo la órbita del Consejo de Educación Técnico Profesional), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) o al Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Ninguno de ellos

corresponde al Consejo de Educación Secundaria (CES), lo que puede ser tomado como indicativo que, aún en los programas de inclusión, hay un fortísimo apego de la educación que se imparte en los liceos al objetivo propedéutico, esto es preparar a los alumnos para los estudios universitarios.

La inserción de las políticas de inclusión educativa en el sistema de protección social uruguayo: ¿una re-edición del “universalismo estratificado”?

En el campo de los estudios sobre los regímenes de bienestar de los países de capitalismo avanzado se ha vuelto moneda corriente la clasificación de Gøsta Esping-Andersen (1990) que distingue entre regímenes liberales, corporativos y social-demócratas, según el grado de desmercantilización de la estructura de derechos sociales que cada uno de ellos habilita.

Sobre la base de esta conceptualización, en los últimos años los estudios sobre el bienestar en los países de América Latina, Asia y África han señalado que las tipologías generadas respecto a las sociedades de capitalismo avanzado no pueden ser trasladadas de forma automática al contexto de los países más pobres.

De ahí la necesidad de trabajar con las aproximaciones analíticas que hasta el momento han sido elaboradas para Latinoamérica. Para el período 1930-1970 Filgueira (1998) construyó una influyente tipología sobre los sistemas de bienestar latinoamericanos. Uruguay, Chile y Argentina fueron calificados como países de “universalismo estratificado” en los que la mayor parte de su población accedía a sistemas de seguridad social, servicios de salud y educación, pero simultáneamente se constataban fuertes diferenciaciones en el tipo de protección social según la ocupación de las personas en el mercado de trabajo formal.⁸ Por su parte, Brasil y México conformaron un segundo grupo de regímenes, “duales” al decir de Filgueira: el acceso era casi universal a la educación primaria pero había una cobertura estratificada en los servicios de salud y un desarrollo de la seguridad social estratificada pero no universalizada que se expresaba en una importante heterogeneidad territorial. Finalmente, el autor identifica regímenes “excluyentes” en República Dominicana, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Bolivia y Ecua-

⁸ El carácter estratificado fue una nota característica de los regímenes de bienestar latinoamericanos en el período 1930-1980. La estratificación se produce en el *timing* de acuerdo al cual las distintas categorías ocupacionales y los distintos segmentos sociales accedieron a los sistemas de protección, así como en la amplitud y en la calidad de las prestaciones a las que tuvieron acceso.

dor, países en los que una élite reducida gozaba de acceso privilegiado a los derechos sociales mientras que la mayor parte de la población resultaba excluida de tal acceso.

A partir de los años '70 y hasta la década del '90, luego de cuatro décadas de expansión, los sistemas de bienestar latinoamericanos experimentaron situaciones de crisis y re-estructuración. Las reformas implementadas buscaron redefinir el balance entre Estado y mercado en la financiación y provisión de políticas de protección social, para lo cual impulsaron la flexibilización de las relaciones laborales y la reducción de los costos del trabajo, la privatización en forma total o parcial de los sistemas de pensiones y de salud, la descentralización de la provisión de servicios educativos y la introducción de fondos de inversión social o de emergencia para atender a los sectores en situación de pobreza extrema focalizadamente.

A partir del año 2000 América Latina comenzó un proceso de reformas en el área social llevadas a cabo por fuerzas políticas de izquierda que llegaron al gobierno en Venezuela, Bolivia, Ecuador, Chile, Uruguay, Argentina y Brasil. Con diferencias notorias en cuanto a la trayectoria electoral y la forma de ejercer el poder de gobierno (Levitsky y Roberts, 2011), este “giro a la izquierda” en América Latina ha comenzado una nueva reconfiguración de los Estados de Bienestar en la región. Si bien todavía no se ha generado una tipología general para esta nueva fase de reformas sí se ha señalado su importancia como una nueva etapa en la provisión de la protección social en América Latina (Cecchini y Martínez, 2011).

En base a estos estudios, ¿qué sabemos respecto a la trayectoria de Uruguay? Uruguay construyó entre 1930 y 1970 un régimen de “universalismo estratificado” en el cual el Estado actuó como una institución legitimada en todo el territorio nacional y cumplió en forma relativamente temprana un rol de primera importancia en la cobertura de los riesgos sociales de la población. La dictadura del período 1973-1984, la crisis económica de los años '80 y las políticas de los años '90 condujeron a la instalación de un modelo de “protección informal” (Martínez, 2006) en el cual el Estado retuvo su lugar en la protección social de riesgos⁹ pero lo hizo sobre todo en el sector formal de la economía, mermando su presencia en el sector informal.

La llegada al gobierno en 2005 de la coalición de izquierda Frente Amplio se tradujo en el impulso a una mayor presencia estatal en ámbitos como la salud, la seguridad social, la asistencia y las relaciones laborales (Antía, Castillo, Fuentes y Midaglia, 2013). En el campo laboral se promovió una regulación de las relaciones laborales y la re-instalación de Consejos de Salarios junto con un aumento sostenido del salario mínimo y la promoción de la formalización del empleo. En salud se llevó a cabo la instalación del Sistema Nacional Integrado de Salud. En seguridad social también se amplió la cobertura mediante la flexibilización de las condiciones de acceso a las jubilaciones y la creación de un subsidio de asistencia no contributiva para la población con mayores carencias económicas. Finalmente, se llevó adelante el llamado “Plan de Emergencia” como plan transitorio para atender las necesidades básicas de la población más vulnerable socioeconómicamente¹⁰. Según estos autores, Uruguay asiste hoy a una segmentación de la protección social, entre un polo público asistencial y otro polo contributivo asociado a la provisión privada de bienes y servicios con y sin fines de lucro: mientras que los trabajadores formales y las personas con posibilidades de cubrir sus riesgos sociales en el mercado acceden a bienes y servicios privados, los trabajadores informales y las personas de menores recursos recurren mayoritariamente a la asistencia pública. La falta de una conexión entre estos dos canales de protección social genera una dinámica de fragmentación en la nueva matriz de bienestar.

En este esquema, cabe preguntarse en qué medida las políticas de educación inclusiva del período 2005-2013 constituyen el regreso, en la arena educativa, al “universalismo estratificado” que el país exhibió en el pasado. Recuérdese que en la tipología de Filgueira (1998) presentada anteriormente, la característica básica del universalismo estratificado fue que la oferta de servicios de salud y seguros sociales conseguía una cobertura prácticamente universal pero lo hacía con una nítida estratificación por sectores socioeconómicos; en otras palabras, los grupos con más poder político y económico como los funcionarios públicos, los profesionales, los trabajadores fabriles urbanos accedían a mejores y más variados beneficios en relación a los empleados informales, cuentapropistas, trabajadores rurales y desempleados estructural-

⁹ Los intentos de reforma estructural que vivieron otros países de la región como Chile y Argentina fueron bloqueados.

¹⁰ Una vez finalizado dicho plan se implantaron dos instrumentos de transferencias monetarias no contributivas: las ya citadas pensiones a la vejez y las asignaciones familiares que buscaron atender a las personas sin vínculos formales con el mercado de trabajo.

ales.¹¹ Para el autor, en el “universalismo estratificado” del período 1930-1970 la educación escapó parcialmente a la estratificación que presentaban las áreas de salud y seguridad social por la fuerte presencia del Estado en el sector y porque la educación pública operaba como una pieza que favorecía los mecanismos de ascenso social.

Múltiples indicadores revelan que, a comienzos del siglo XXI, Uruguay ha enfrentado enormes dificultades para asegurar una cobertura universal en la educación media. Según los datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) del 2008, son muchísimos los adolescentes y jóvenes que no consiguen egresar de la educación media, al punto que entre los jóvenes de 20 a 29 años¹² se distinguen cinco trayectorias diferenciales (Mancebo y Filardo, 2012):

(i) La “trayectoria trunca temprana” es la de casi el 8% de los jóvenes de 20 a 29 años que habiendo culminado la educación primaria no inician el nivel medio.

(ii) La “trayectoria esperada” es recorrida por los jóvenes que completan la educación media y lo hacen en el tiempo teóricamente establecido para ello (6 años): son el 19% del total de jóvenes del tramo de 20 a 29 años en la ENAJ 2008.

(iii) La “trayectoria esperada lenta” representa al 13.7% de los jóvenes de 20 a 29 años, que aprueban el nivel medio pero en más tiempo del previsto.¹³

(iv) La “trayectoria inconclusa” corresponde al 6% de los jóvenes que en el momento de la ENAJ asistían a establecimientos educativos de nivel medio (por sucesivos años de repetición o por retorno al sistema educativo luego de períodos de desafiliación al mismo).

(v) La “trayectoria trunca media” corresponde a los y las jóvenes que iniciaron el nivel medio pero desertan del sistema educativo sin haberlo aprobado. Representa a más de la mitad de los jóvenes del tramo de edad (51%).

Estos problemas de cobertura son los que explican la instrumentación, por parte del Estado, de programas de inclusión educativa orientados a

adolescentes y jóvenes privados del pleno ejercicio de su derecho a la educación. La personalización de los procesos educativos, la combinación de educación formal y no formal, las innovaciones curriculares, pueden ser considerados dispositivos para favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Desde esta óptica las políticas de inclusión educativa han apuntado al objetivo de avanzar hacia el universalismo en educación, lo cual no se ha conseguido con las políticas universales de oferta única en todo el territorio nacional. En sintonía con la idea planteada por Cecchini y Martínez (2010) respecto a que la focalización puede ser vista como un instrumento y la universalidad como un fin, puede afirmarse que en materia de inclusión educativa Uruguay ha gestado un particular mix: por un lado, los programas han sido focalizados, se dirigen a una población acotada y el acceso a ellos está mediado por requisitos, los más frecuentes de los cuales son el bajo rendimiento académico y la vulnerabilidad social; por otro lado, estos programas han puesto un gran énfasis en la “navegabilidad” entre las distintas ofertas del sistema educativo y, en particular, entre ellos y el cuerpo principal de los niveles educativos (primaria, secundaria y educación técnica).

Además, como se vio en la primera parte, en las iniciativas de inclusión educativa el Estado ha conservado su histórico lugar como agente clave en la provisión del servicio educativo: los programas no solo han sido financiados por el Estado sino que también han sido exclusivamente ejecutados por él en la mayoría de los casos. En la implementación de unos pocos programas se ha habilitado la participación de las ONGs pero en ningún caso se ha permitido el juego libre del mercado.

Por lo anterior, desde nuestro punto de vista, el riesgo de re-edición del “universalismo estratificado” a través de los programas de inclusión educativa no proviene de la puesta en marcha de un abanico de propuestas educativas diferenciadas sino de la pérdida de calidad de los caminos educativos alternativos instrumentados para los grupos más vulnerables.

En este sentido, con la información disponible, no es posible responder aún a tres preguntas

¹¹ Según Filgueira (2007) el modelo de universalismo estratificado puede equipararse al modelo corporativo-conservador identificado en los estudios del Estado de Bienestar europeo: existían beneficios diferenciados que dependían del empleo estratificado por categorías ocupacionales y que favorecían sobre todo a los funcionarios públicos.

¹² Se toma este tramo etario porque teóricamente la edad de finalización del nivel medio son los 18 años.

¹³ El rezago puede haber sido producido tanto por repetición en primaria o en el nivel medio.

que son neurálgicas para comprender si se asiste a una suerte de segmentación educativa y del bienestar social a través de dichos programas: (i) ¿en qué medida las políticas de inclusión educativa consiguen igualar las oportunidades de aprendizaje de sus alumnos?; (ii) ¿contribuyen efectivamente a la adquisición de las destrezas y los conocimientos que las personas necesitarán a lo largo de su vida activa?; (iii) ¿son un canal de movilidad social ascendente? Para responder a estas interrogantes se requiere, por un lado, contar con información socioeducativa bastante más potente que la disponible en la actualidad, y, por otro, emprender estudios de carácter longitudinal que sigan a una cohorte o varias cohortes a lo largo del tiempo.

Referencias Bibliográficas

- Antía, F, Midaglia, C, Fuentes, G y Castillo, M. (2013). “La renovación del sistema de protección uruguayo: el desafío de superar la dualización”, en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 22, n. 2.
- Cecchini, S y Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina. Una mirada integral, un enfoque de derechos*. Santiago: CEPAL.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Fernández, T. (Coord.) (2010). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Udelar-CSIC.
- Filardo, V. y Mancebo, Ma. E. (2012). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencia, tensiones y desafíos*. Montevideo: Tradinco.
- Filgueira, F. (1998). El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina: Eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada, en Roberts B. *Ciudadanía y Política Social Latinoamericana*. Costa Rica: Ed. FLACSO/SSRC.
- Filgueira, F. (2007). Cohesión, riesgo y arquitectura de protección social en América Latina, en *Políticas Sociales* nro. 135. Santiago: CEPAL.
- Levitsky, S. y K. Roberts (2011). “Latin America’s ‘left turn’. A framework for analysis”, en Levitsky, S. y K. Roberts, (eds.) *The resurgence of the Latin American Left*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Mancebo, Ma. E.-Carneiro, F.-Lizbona, A. (2014). *La educación: ¿un ‘outsider’ de la protección social?: un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013)*. Montevideo: mimeo.
- Martínez, J. (2006). *Regímenes de bienestar en América Latina: ¿Cuáles y cómo son?*. Madrid: Fundación Carolina.
- MEC (2013). *Anuario Estadístico de Educación 2012*. Montevideo: MEC.
- Newmark, A. (2002). An integrated approach to policy transfer and diffusion. *Review of Policy Research*, v. 19, no. 2: 153.
- Pérez, J. (2011). *Los programas de inclusión educativa en el marco del Plan de Equidad: un estudio sobre la coordinación de las políticas públicas (2005-2009)*. Montevideo: FCS-Udelar, tesis de grado.
- Raczynski, D. (1995). Focalización de programas sociales: lecciones de la experiencia chilena, en Pizarro, Raczynski y Vidal (Coord.) *Políticas económicas y sociales en el Chile democrático*. Santiago de Chile: Cieplan/Unicef.
- Repetto, F. (2010). *Protección Social en América Latina: la búsqueda de una integralidad con enfoque de derechos*, en *Revista del CLAD*, n. 47.
- UNESCO-BIE. (2007) *Issues and challenges on inclusive education from an inter-regional perspective*. Ginebra: UNESCO-BIE (mimeo).

Políticas emergentes para questões permanentes

MAROCCO, Vanessa
DORNELES, Malvina do Amaral

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O ser humano no seu cotidiano explicita um modo de *ser-em* um mundo (HEIDEGGER, 1997a) que é criado e se cria nas relações. Em outras palavras “[...] estamos em um mundo que parece estar allí antes de que comience la reflexión, pero ese mundo no está separado de nosotros” (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 1997 p. 27). A partir disso, e para podermos conversar sobre políticas educacionais no estado brasileiro, adentramos no subcampo de políticas para pessoas com deficiência e, nesse leque, nos propomos a pensar sobre as políticas educacionais para pessoas com autismo. Nossa principal referência de análise é o fascículo número 9 – Transtornos Globais do Desenvolvimento – da coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, produzida pelo Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2010. Nesse ano, muitos documentos com proposições de políticas circularam pelas mãos dos professores, visto a urgência de estruturar a Educação Nacional para a inclusão de crianças e adolescentes que, até então, estavam fora do ensino regular. Estamos falando, portanto, de políticas e diretrizes recentes e, ao mesmo tempo, de processos históricos que manifestam retrocessos, lutas e conquistas.

A leitura desse fascículo anuncia uma séria e intensa problemática na relação entre a gestão de políticas e suas consequências nas ações dos sujeitos que as tornam vivas. Para seguir um fluxo coerente, iniciamos com a Política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Comum, pois, este é o fascículo de orientações gerais e de introdução às demais políticas específicas do AEE propostas pelo Ministério da Educação. Num *continuum*, pensando no movimento curricular e no espaço escolar na perspectiva da Educação Inclusiva, apresentamos como referência inicial uma das passagens do documento do AEE Comum que mostra uma possível compreensão sobre os processos do conhecer

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos

e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (ROPOLI et al, 2010, p. 9, grifo nosso).

A seguir, propomos uma reflexão sobre os processos através dos quais se constituem os sujeitos e as diversas sujeições, problematizando os eixos gestão, formação docente e inclusão, estes que dão contorno à organização escolar nos últimos tempos (MICHELS, 2006).

O documento em si

Ainda que a Psiquiatria não tenha sua origem na escola, dela também usufrui para poder descrever determinadas interpretações. A pergunta que não cala é: quais os efeitos produzidos por um olhar estrangeiro que se impõe, e se impõe como?

Segundo Belisário Júnior e Cunha (2010, p. 7) “[...] embora se tenha recorrido ao campo da psiquiatria para melhor compreender as manifestações do transtorno no cotidiano do aluno na escola, o empenho é contextualizá-lo no âmbito educacional”. Diferentemente dessa perspectiva, o Fascículo número 9 do AEE, voltado para sujeitos com autismo, apresenta uma estrutura textual argumentativa com base nas especificidades da área de conhecimento da Psiquiatria.

O documento estrutura-se em *quatro capítulos* contemplando orientações à atuação do educador em diferentes aspectos. O primeiro capítulo apresenta diferentes compreensões sobre o autismo – *da identificação do quadro aos dias de hoje*. O segundo capítulo apresenta as características dos sujeitos identificados nos quadros explicitados, a partir do modelo explicativo da Psiquiatria. Fundamentado nas teorias da Função Executiva e na Teoria da Mente, o terceiro capítulo constitui-se como: os Aspectos importantes dos Transtornos Globais do Desenvolvimento para a Educação Escolar. O quarto e último capítulo, sendo talvez o mais importante no que se refere à atuação pedagógica, compartilham com o leitor orientações a cerca da *Formação e Aprendizagem da criança com Transtorno Global do Desenvolvimento Humano*. Este último capítulo desdobra-se em subcapítulos que sinalizam o ingresso da criança na escola, a

família como participante, o desenvolvimento da função executiva e da cognição social de sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) na escola, as estratégias que propiciam a formação e aprendizagem da criança com TGD, a comunicação, o trabalho em sala de aula, o registro escolar, e por fim, o AEE e o aluno com TGD.

Com essa estrutura, alguns elementos nos causam certa inquietação: até onde os educadores conseguem acompanhar e/ou incorporar (ou não) esse conhecimento que, primeiro, não é produzido pela escola, e que, segundo, por inúmeros motivos, principalmente em situações de angústia, é percebido como indispensável na prática pedagógica cotidiana com sujeitos com autismo?

O Desenvolvimento da Proposta

No primeiro capítulo da Política do AEE para sujeitos com autismo há uma ressalva importante para pensarmos:

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD - representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Entretanto, este conceito é recente e só pode ser proposto devido aos *avanços metodológicos dos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo* (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 8, grifo nosso).

É importante destacar que essa afirmação baseia-se numa área que direciona suas contribuições à Educação. Contudo, ao olharmos do lugar da Educação *para* os modelos explicativos do autismo (teorias psicanalíticas, afetivas, da mente ou neuropsicológicas e de processamentos de informação e outras) torna-se muito difícil reafirmar que um ou outro modelo já foi superado. Mais do que superação estão as histórias de cada sujeito e de cada região do Brasil, um país continental cujos processos e movimentos apresentam grande complexidade.

As pesquisas realizadas nos últimos dez anos, em programas de pós-graduação de muitas universidades brasileiras, revelam as diferentes experiências e direções que toma o fenômeno de sujeitos com autismo no espaço educacional (MAROCCO, 2012). A questão de modelos explicativos, bem como seus escopos teóricos, interfere diretamente na atuação do educador na escola, seja ele especialista ou não. Os movimentos e organizações

curriculares na escola são heterogêneos quanto à forma, princípios, encaminhamentos, decisões, avaliações, enfim, quanto aos processos de escolarização.

Mesmo com a evolução nas compreensões de Kanner e Asperger (década de 40), por estudiosos como Baron Cohen, criando a categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento na década de 60, identificamos que uma *imagem de sujeito* se mantém estruturada nos dias atuais, embora, não pareça mais tão intacta. Portanto, o caminho em relação aos sujeitos com autismo pensado por educadores *a partir* da educação é uma questão muito frágil, por toda a complexidade do fenômeno e pela interferência e formação dos conhecimentos de áreas clínicas como a neurologia, psiquiatria, psicanálise e psicologia. Nossa percepção sinaliza que a imagem dos sujeitos com autismo se construiu pela intensa *demarcação* de características que serão desenvolvidas ao longo deste escrito.

A partir do DSM IV¹ as características dos sujeitos com autismo estão divididas em um quadro com características principais; idade de manifestação e aspectos importantes para o diagnóstico diferencial. Nesse sentido, os sujeitos, na Política proferida pelo MEC, se encaixam conforme as características descritas, identificando-se com: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Na primeira caracterização, nossas inquietações e dúvidas se concretizaram em passagens como as seguintes

[...] repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade. [...] As crianças com autismo podem ignorar outras crianças e não compreender as necessidades delas". [...] As brincadeiras imaginativas em geral são ausentes ou apresentam prejuízos acentuados [...] (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 15).

Compreender tais características na atuação pedagógica é um fato por si só de extrema complexidade e que demanda um esforço na constituição de um olhar que, por vezes, não é o do educador. Portanto, estas características não são consensuais e são produzidas em outro lugar que não a escola. (Re)produzir tal *forma* na escola é acordar com a ideia de que há uma demasiada in-

¹ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais).

terdependência entre as áreas de conhecimento, ou seja, ao mesmo tempo em que a prática educativa descaracteriza-se como ato/ação/pensamento, reafirma-se como resultado de conhecimentos ou de processos do conhecer externos ao próprio espaço escolar. Por outro lado, neste mesmo capítulo da política o *Espectro Autista* é anunciado como um contínuo que abrange os “Transtornos Globais do Desenvolvimento e outros que não podem ser considerados como Autismo, ou outro TGD, mas que apresentam características no desenvolvimento correspondentes a traços presentes no autismo” (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 17).

Na possibilidade de associar uma terminologia produzida na área clínica, conferimos certa afinidade com o Espectro Autista (ou do Autismo), uma vez que percebemos certa abertura para repensarmos sobre as características lineares apresentadas nas especificidades das síndromes que compõe o espectro. Potencializamos essa última ideia, pois, concordamos que “[...] diagnósticos médicos e psiquiátricos raramente emergem e se legitimam apenas como resultados de descobertas científicas. Eles são um produto de circunstâncias históricas e sociais complexas, interna e externas ao campo médico [...]” (CALIMAM, 2008, p. 565).

O quarto capítulo da política indicada pelo fascículo trata da Formação e Aprendizagem da Criança com Transtorno Global do Desenvolvimento. Estamos de acordo que “[...] é grande o impacto nos profissionais da educação que atuam na escola quando se deparam com as reações dessas crianças que tanto quanto os professores estão diante de uma experiência nova” (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 22). Nesse sentido algumas pesquisas científicas em diferentes universidades (Universidade Católica de Brasília, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Pernambuco) mostram de maneira específica como esse fenômeno vem se desdobrando. No entanto, na política aqui referida algumas palavras ganham importâncias que configuram paradoxos, como no seguinte trecho

Em outras palavras, é importante, na tentativa de acolhimento àquela criança, *não proporcionar a ela vivências que não farão parte da sua rotina no futuro*. A inflexibilidade e o apego a rotinas poderão levar a criança a estabelecer rotinas inadequadas no interior da escola, que causarão dificuldades posteriores para os profissionais e para a própria criança quando forem reformuladas. (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 23, grifo nosso).

A responsabilidade do educador, bem como a da escola, parece-nos que aqui já é *predestinada*. Como saberemos as vivências que farão ou não farão parte da rotina desse sujeito? Como podemos prever um futuro a ele? O que poderia ser uma rotina inadequada em uma perspectiva de Educação Inclusiva? Percebemos resquícios intensos de uma visão de sujeito condicionado biologicamente e relembramos a ideia de que “O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem” (MATURANA, 1998, p. 29). Poderíamos potencializar o momento presente desconhecendo o futuro? Ou já o conhecemos? Lembremos que “[...] como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos” (MATURANA, 1998, p. 30).

Uma passagem da política percebida por nós, positivamente, diz respeito à relação com os colegas de sala de aula, não necessariamente para um “comportar-se melhor” (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p.24), mas para um poder se relacionar sem tantos conflitos. A interação atinge os sujeitos da escola no mesmo ponto: constituir conhecimento pelos processos do conhecer (MA-ROCCO, 2012).

É importante destacar que, nessa política, a relação entre escola e família se constrói para a permanência *do aluno* com autismo nos espaços escolares. Porém, para além da permanência da pessoa com autismo é importante pensarmos também na permanência da família como parceira de transformações de si mesmas e dos outros.

Em relação ao *Desenvolvimento da Função Executiva de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na Escola*, assim como o *Desenvolvimento da Cognição Social de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na Escola*, compreendemos e acordamos com o “[...] desenvolvimento de funções mentais, amenizando prejuízos e possibilitando a emergência de maior possibilidade de vivências próprias da infância (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p.27). Contudo, destacamos que, ao dar importância para o conceito de competências no espaço escolar para desenvolver funções mentais ou qualquer outra ideia, se demarca um campo que, em uma face oposta, enfatiza o que se mostra como não competente, confrontando os educadores com situações tais como a de estar fadado ao fracasso, se não tiver as competências, ou não conseguir desenvolvê-las.

O anúncio de que “No desenvolvimento da maioria das crianças e adolescentes, a aquisição das competências relativas à Cognição Social ocorre

sem dificuldades aparentes e nem sempre se torna objeto da reflexão, mediação e intenção pedagógicas” (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p.30), incorre no risco de produzir generalizações sobre situações singulares, com especificidades próprias frente a realidades díspares como são as das diferentes regiões do Brasil. Os contextos são múltiplos, bem como as formas de pensar e entender as ações do ser humano, portanto, *dificuldades aparentes* são termos que não permitem clareza ao professor, além de direcioná-lo para certo relativismo em suas práticas pedagógicas. Num movimento inverso, poderia se pensar: De quem são as dificuldades aparentes? Como elas se produzem? O que as tornam dificuldades?

Por se tratar de algo tão recente e por termos sido privados da oportunidade de atuar com estes alunos em nossas escolas, as estratégias até então construídas para garantir o direito dessas crianças à educação se encontram ainda *em gestação*. A maioria dos subsídios teóricos possui pouca ou nenhuma interface com a lógica da escola inclusiva, e as metodologias sugeridas em muitos deles dizem respeito a uma intervenção especializada e distante dos *propósitos a que se presta a escolarização básica* (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 31, grifo nosso).

Em tempos de desarrumações, de auto-organização dos educadores e outros tantos sujeitos do espaço escolar, de transitoriedade de um modelo arcaico de escola, a citação anterior nos faz pensar: quais seriam os propósitos a que se presta a escolarização básica? Que *gestação* é essa que se concretizou ou que vem surgindo? Endossamos que esse processo de gestação é um contínuo que não acaba ao parir. Ela é entendida no tempo, mesmo que não possa ser limitada a ele, sendo caracterizada com início, meio e fim, para que as possibilidades de transformação não sejam cindidas.

Indagamos por essas questões, pois, identificamos marcas de uma séria problemática à perspectiva de uma Educação Inclusiva, mais especificamente a *ausência de comunicação* e/ou distinções na linguagem receptiva e expressiva enfatizando a ausência ou dificuldade de linguagem e comunicação. Epistemologicamente, onde se sustenta essa ideia de sujeito com autismo? A citação que segue é inquietante em relação à compreensão desses sujeitos:

Tivemos a oportunidade de observar crianças que, ao ingressar na escola, apresentavam *ausência de linguagem* e realizavam atividades de pedir através do uso instrumental das pessoas e que, por meio da experiência no ambiente

social da escola e da mediação dos professores e colegas, passaram a utilizar verbalizações nas atividades de pedir, abandonando o uso instrumental de outra pessoa (BELISÁRIO JÚNIOR e CUNHA, 2010, p. 33, grifo nosso).

Cabe nos perguntarmos que concepção de linguagem permeia esse fazer pedagógico: o que é considerado como linguagem? Poderia um ser humano viver sem uma linguagem? Ou ainda, de que ser humano estamos falando? Em nossas experiências percebemos que a Educação Básica considera em parte o que somos na linguagem (MATURANA, 2001), portanto, singulares em cada forma. Nesse sentido a fenomenologia nos ajuda a pensar como produzir conhecimento valorizando os processos do conhecer.

Novos sentidos necessitam de novos paradigmas, novas posições, olhares que promovam o ser na potência que ele pode ser. Por isso, as avaliações não cabem mais nos conhecimentos específicos que a escola possa apresentar, ela pode ser mais ampla, constituindo o movimento humano, a linguagem e a interação que são inerentes a esse mesmo ser. Não há homogeneidade na linguagem e na interação. Enfrentar os desafios é inevitavelmente transformar-se e manter-se aberto a outras possibilidades de ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1997a). Baptista e Oliveira (2002) destacam a importância da teia de relações que envolvem um *modo de estar-no-mundo* como o sujeito com autismo aqui em destaque.

Considerações

Falamos desde o lugar de professoras e nos perguntamos como agir diante de um fenômeno tão complexo na direção de *ser* uma instância *gestacional*? A gestão poderá formar, ou pelo menos, dar contornos aos pensamentos dos educadores. Ao invés da profecia de novas práticas anunciadas por tratamentos pensamos ser necessário, primeiro, entender do lugar em que se está para que se possa contribuir. Não há porque desconsiderar a produção de conhecimento de outras áreas e também não há porque glorificá-las. Compreendemos que a incursão teórica em determinadas áreas de conhecimento são potentes à medida que não servem para todos. Por isso a diversidade começa na gestão/gestação e não depois dela. Talvez, levando em consideração a prática com o sujeito pela atuação pedagógica e a partir da área da Educação possamos reconhecer processos do conhecer que considerem um sujeito na linguagem e em sua “pre-sença” (HEIDEGGER, 1997b).

Essa política apresentada mostra uma proposta para a Educação Inclusiva que foca em um ser de ausências, de faltas e dificuldades e em um trabalho de “superação”, marcas de uma historicidade fortemente clínica. Compreendemos que há outras possibilidades de compreender os sujeitos e embora não tenhamos tempo para explanar aqui nossas ideias, destacamos que a Gestão por ser Gestão poderia focar nas muitas possibilidades de compreensão. A proposta é paradoxal a medida que é pensada *para* a escola (já que os sujeitos com autismo agora estão frequentando esse espaço e antes apenas frequentavam clínicas e instituições especializadas), mas não é pensada *a partir* dela. Prioritariamente, são professores com sua respectiva formação que devem pensar e falar da escola. A gestão de uma política nacional financiada pelo MEC, pode proporcionar esse movimento dando mais voz aos professores. Apesar da aproximação positiva e importante entre psiquiatria e educação, a primeira parece ter sobressaído a segunda.

Produzir autoridade passa então a ser um princípio educacional diante do atual movimento da diversidade e dos envolvidos nesta e quem pode produzir autoridade é aquele que vive a autoria das ações. Não há o imperativo de respostas imediatas em relação a modelos explicativos, mas precisamos repensá-los. Estamos embebidos historicamente desses acontecimentos e, por isso, é importante olhar o tempo próprio. “Um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo” (AGAMBEN, 2009, p. 59). As afirmações desenfreadas das centenas de métodos e tecnologias adotadas mostram que é fundamental olhar o presente para gestá-lo. Não há outro tempo para gestar a não ser este.

Referencias

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BAPTISTA, Claudio Roberto; OLIVEIRA, Aniê Coutinho de. Lobos e Médicos: Primórdios na Educação dos “Diferentes”. In: BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. v. 9. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997a.

_____. **Ser e Tempo**. Parte II. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997b.

CALLIMAN, Luciana Vieira. O TDHA: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá. v. 13, n. 3, p. 559-566, jul./set. 2008.

MAROCCO, Vanessa. **Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação**. 159 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Organização e Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 203 p.

_____. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Fontes, 1999.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida (et al.). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **De Cuerpo Presente: Las ciencias cognitivas y La experiencia humana**. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 1997.

Eixo temático

**Políticas do
conhecimento no
ensino e no currículo**

Dispositivos pedagógicos escolares: estudio de condiciones, relaciones, formas y sentidos en contexto

CORIA, Adela¹
ALTERMAN, Nora²

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

El trabajo que se presenta constituye el encuadre de la investigación “Enseñanza, evaluación y disciplina como dispositivos formativos. Estudio de condiciones y relaciones en instituciones de diferentes niveles educativos”,³ que da continuidad a su vez a la línea de investigación desarrollada sobre las condiciones de escolarización y transmisión de saberes sostenida por nuestro equipo entre los años 2008-2011 y la vinculada con los dispositivos de evaluación de los aprendizajes y aquellos que regulan la disciplina escolar entre los niveles primario y secundario en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, ambas subsidiadas por SECyT, UNC.

Las principales conclusiones del estudio en los últimos dos años orientado a comprender las marcas distintivas de los dispositivos evaluativo y de disciplina escolar, sus solapamientos, divergencias y eventual autonomía en el tránsito de un nivel a otro, han mostrado los siguientes signos:

- Discontinuidades sustantivas en el dispositivo de evaluación en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria, en particular, en un caso de escuela de élite.

- Solapamientos evidentes entre ambos dispositivos en un caso de escolarización de adolescentes en el ciclo básico en escuela que atiende a sectores marginalizados.

- Debilidad en la explicitación de las reglas que regulan la evaluación de los aprendizajes en un caso de escuela secundaria que también atiende a sectores empobrecidos.

- Emergencia de nuevas regulaciones en el plano de las políticas que orientan el trazado de ambos dispositivos a nivel nacional y provincial.

- Configuración de la Unidad Pedagógica entre primer y segundo grado de la escolaridad primaria definida por el Consejo Federal de

Educación e implementada de modo incipiente en Córdoba, generando expectativas, representaciones y prácticas muy diversas respecto de la superación del fracaso escolar en el inicio de las trayectorias educativas, en padres, docentes y directivos, así como entre escuelas estatales y privadas.

- Rupturas relevantes en el lugar ocupado por los preceptores, figura clave de mediación entre docentes y estudiantes que asumen funciones novedosas en torno de esos dispositivos.

- La expresión de voces académicas, políticas y del ámbito educativo que valoran y/o ponen en cuestión los dispositivos evaluativos a gran escala -internacionales como PISA y nacionales como el ONE- en tanto invenciones para algunos de valor disciplinario y normativo, para otros de valor cognoscitivo, respecto de las realidades escolares de los países de la región y del mundo y las jerarquías entre ellos. Las críticas fundamentales son de orden conceptual y metodológico.

Estos resultados se inscriben en condiciones de escolarización que han mostrado ser singulares de cada realidad escolar pero que también remiten a problemáticas de orden estructural del sistema educativo en su conjunto, en particular de la escolaridad secundaria. Asimismo, hemos puesto el acento en la compleja relación entre el orden regulativo y el orden instruccional como fuente de tensiones en los procesos de transmisión educativa (Bernstein, 1998, 2003), hasta mostrar formas emergentes de impugnación de principios de autoridad, regulaciones y dispositivos escolares en escenarios y procesos políticos disruptivos (Alterman y Coria, 2010).

En la etapa actual de la investigación estamos abocados a reconstruir las marcas distintivas

¹ coriaadela@hotmail.com

² nalterman@fibertel.com.ar

³ Proyecto de investigación radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. En evaluación subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNC). Dirección: Adela Coria y Nora Alterman. Integrantes: Paula Basel, Eugenia Danielli, Emilio Ducant, Edurne Esteves, Octavio Falconi, Sofía López, Graciela Herrera de Bett, Eduardo López Molina y Mariela Prado.

de los dispositivos de enseñanza, evaluación y regulaciones disciplinarias, entendidos como dispositivos pedagógicos que se juegan en instituciones de diferentes niveles educativos. A la vez, reconocer efectos formativos en los sujetos que intervienen en las experiencias institucionales estudiadas. En suma, resulta de interés identificar procedimientos, mecanismos, recursos e instrumentos específicos de cada dispositivo en la escolaridad obligatoria y universitaria; analizar solapamientos, divergencias y relativa autonomía en el marco de las condiciones institucionales en que estos dispositivos se despliegan.

Solapamientos y divergencias entre enseñanza, disciplina y evaluación. Un enfoque para su estudio situacional en clave política

Como lo hemos sostenido en otros trabajos, se adopta la categoría “dispositivo” para el estudio de la red compleja de discursos, prácticas, instrumentos y efectos sobre los sujetos, tanto en el caso de la enseñanza, de la evaluación, como en el de la disciplina escolar (Bernstein, 1993; Foucault, 1997; Meirieu, 1998).

El enfoque de Basil Bernstein ha destacado especialmente el vínculo entre “adquisición, evaluación y transmisión” en términos de proporcionar en última instancia una “regla simbólica general para la conciencia”. Así, es potente el poder del dispositivo pedagógico en la construcción de identidades. La evaluación “condensa el significado de la totalidad del dispositivo” y es, en tanto evaluación continua, la “clave de la práctica pedagógica” (Bernstein, 1998: 66).

En cuanto a la disciplina escolar, el autor ha mostrado cómo el discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, que es de orden moral, y en sentido amplio, ayuda a comprender los complejos dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos, y el disciplinamiento social como efecto a largo plazo. El papel del “examen” como operación que “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza” (Foucault, 1997: 189) y su poder de dar visibilidad sobre los individuos y encauzarlos, es un argumento potente de los estudios sobre disciplina escolar que lo retoman entre otros, Furlán, 1996, 2004, 2005; Alterman, 1998, 2000, 2009, y que nos permite justificar la razonabilidad de realizar una búsqueda de las relaciones entre enseñanza, evaluación y regulaciones disciplinarias.

El aporte de Bernstein también interesa por cuanto ha contribuido a poner la atención analítica en las “*variaciones*” y “*relaciones entre*” categorías – en este caso dispositivos de enseñanza, evaluación y disciplina- que en la hipótesis que sostenemos en nuestro proyecto, podrían mostrar solapamientos, divergencias o autonomía relativa según el nivel educativo de que se trate, en la medida en que se alterarían las reglas dominantes que los regulan.

Desde una lectura en clave pedagógica basada en Meirieu, podemos afirmar que existe una relación intrínseca entre enseñar contenidos escolares y mantener las condiciones para su enseñanza, muchas de ellas referidas al mantenimiento de la disciplina.

Entre otras, el autor destaca dos condiciones sustantivas que articulan los fundamentos de toda intervención pedagógica, y que pondremos en foco en el análisis de los dispositivos que nos ocupan:

a) El postulado de “*hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo*”, de “*ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente, la relación con la Ley y la relación con el saber*” (1998: 84), y

b) Reconocer la alteridad y la autonomía de quien aprende asumiendo la necesidad de presentar proposiciones de aprendizaje que movilicen la energía hacia la solución de situaciones nuevas a resolver, en tanto retos intelectuales.

Esas condiciones se juegan en las instituciones educativas como lugares de hospitalidad y se recrean día a día en el espacio del aula, en la clase, donde la disciplina se materializa en su doble sentido – como regulación e instrucción - y donde maestros y discípulos están desafiados a reconocerse mutuamente en su subjetividad. (Alterman y Coria, 2011).

El estudio de las relaciones definidas entre dispositivos y sus condiciones institucionales implica profundizar el análisis en un doble plano. Por un lado, se avanza de la interpretación de los dispositivos en el *pasaje* entre niveles - que fuera el problema definido en el proyecto 2012-2013- a indagar sus formas y sentidos *dentro* de cada nivel. Por otro, se amplía el campo empírico a la educación inicial y al nivel universitario, a fin de construir comprensiones complejas sobre variaciones de dichos dispositivos en procesos más abarcativos de escolarización de los sujetos.

Para orientar nuestra búsqueda hemos construido algunas hipótesis generales que iremos redefiniendo en el trabajo de campo:

- A medida que se avanza en los niveles educativos se van produciendo diferenciaciones en la especificidad de los dispositivos en estudio, observándose un pasaje progresivo de la hetero a la auto-regulación, propia del nivel universitario.
- Existiría una tendencia en los primeros niveles y ciclos del sistema a observarse formas diversas de solapamiento de los dispositivos de enseñanza, evaluación y disciplina escolar, aunque con preponderancia del disciplinario y evaluativo como instancias subyacentes en los procesos de transmisión.
- En el ciclo superior de la escolaridad primaria y con más fuerza aún en la secundaria, si bien ese mecanismo general sería prevalente, tendrían más peso los saberes escolares específicos de áreas curriculares sustantivas, con efectos en las formas de evaluación.
- Tanto bajo condiciones de escolarización desfavorables como en aquellos contextos escolares que atienden a sectores de élite, se observarían estrategias de enseñanza diferenciales para sortear problemáticas disciplinarias. Unas que implicarían cierto corrimiento de la centración en el docente hacia propuestas alternativas centradas en los alumnos - justificadas en diferentes teorías de la instrucción-; otras basadas en el reconocimiento de los alumnos de la autoridad del profesor, por solo citar algunas estrategias.
- En la educación secundaria, en un marco de novedosas políticas de inclusión, se re-configuran lugares de acompañamiento de los estudiantes (tutores, coordinadores de curso, preceptores) que pretenden contribuir a la generación de condiciones para facilitar el trabajo docente, tendiéndose a separar instancias de regulación de la disciplina por fuera de los procesos de enseñanza.

Desde un punto de vista metodológico, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo etnográfico (Rockwell, 2009; 1998; 1987). Estudiamos los dispositivos de enseñanza, evaluación y regulaciones disciplinarias en instituciones educativas públicas de escolaridad obligatoria (niveles inicial, primario y secundario) en contextos socio-culturales diversos y en el ámbito de la univer-

sidad pública (en el primer año de dos Facultades), con el propósito de apreciar variaciones en dichos dispositivos atribuibles a las diferentes condiciones en que se despliegan, obviamente tramitadas en el marco de definiciones políticas y a la vez, como expresiones concretas de su alcance y re-colocación en esos contextos.

Son también analizadores los documentos que se producen en nombre de esas políticas. Es en sus intersticios donde entendemos quedan plasmadas las huellas de relaciones y sentidos, que merecen una lectura atenta en clave política.

Entre los más relevantes, estudiamos normativas nacionales, provinciales e institucionales que regulan los tres dispositivos; planificaciones institucionales y docentes; instrumentos de evaluación; legajos de alumnos; expedientes; cuadernos de actuación; recursos de sanción (libros de firma de disciplina, amonestaciones, inasistencias); cuadernos de comunicación; cuadernos de clase; pruebas escritas resueltas por los alumnos y trabajos de diversa índole; resultados de rendimiento educativo y otras estadísticas de interés (tasas de promoción, repitencia, desgranamiento, abandono, sobre-edad, promedios de calificaciones de los estudiantes, etc.).

Finalmente, será en diálogo con los actores institucionales donde podremos reconocer efectos formativos de los dispositivos en la subjetividad, desde su propia interpretación. El marco de entrevistas a esos actores nos permitirá reconstruir esas apreciaciones, que creemos darán cuenta de las resignificaciones y transformaciones de las políticas ya transformadas en los mismos dispositivos en juego.

Bibliografía

- Alterman, N. (1998). *Disciplina y Convivencia*. Encrucijada de la escuela media. Tesis de Maestría. Maestría en Investigación Educativa. Centro de Estudios Avanzados. UNC.
- Alterman, N. y Coria, A. (2013). *Reglas, prácticas y tradiciones evaluativas en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas de élite*. Córdoba, Argentina. VIII Jornadas de Investigación en Educación. Educación: derechos, políticas y subjetividades. CIFYH. FFyH UNC. ISBN: 978-950-33-1075-5. Huerta Grande.
- Alterman, N. y Coria, A. (2012). "Evaluación y Disciplina escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de Córdoba. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización". V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas VEIPE: AUGM. NEPI, PPE. ISBN 978-987-28079-7-9. Cba. Argentina

Alterman, N., Coria, A. et al. (2014). Cuando de enseñar se trata.... Estudio sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela. Córdoba: Brujas.

Alterman, N., Coria, A. (2012). La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Philippe Meirieu. En Furlán, A. (Coord.) Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. México: Siglo XXI.

Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (2003). Clases, códigos y Control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. España: Akal Universitaria.

Camilloni, A. y otros (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Educador.

Coria, A. (2009). Investigación, políticas curriculares y de enseñanza. Revista Cuadernos de Educación. Publicación Área Educación CIFYH-UNC. Año VII, número 7. Córdoba.

Coria, A. (2012) "Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007)". En Miranda, E. et al. (Comp.). Formación de profesores, Sujetos y Prácticas Educativas. Córdoba: UNC. Convenio CAPG-SPU, UNC-UNICAMP. En prensa.

Dubet, F; Martuccelli, D. (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G.;Diker, G. (comp.) (2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Ed. Noveduc. Cem.

Furlán Malamud, A. y Spitzer Schwartz, T. (2013). (Coord). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011. México: COMIE.

Furlán, A. (et al) (2004). Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Secretaría de Educación Jalisco. SEJ; Dpto. de Psicología Básica) (CUCS). México.

Gentili, P. (2013), Rankingmanía: PISA y los delirios de la razón jerárquica. El país. 9 de diciembre de 2013.

Goldenhersch, H., Coria, A. y Saino, M. (2011). "Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. Revista de Educación Superior. Bs. As.: Universidad Tres de Febrero.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.

_____. La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Bs. As: Ed. Colihue. Alternativa Pedagógica. Didáctica, 2008.

Remedi Allione, E. (2004). La Institución: un entrecruzamiento de textos. En Remedi Allione, E. (Comp.). Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. México, DF: Plaza y Valdéz.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2006). (Comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tiramonti, G. (2011). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.

Tensiones para construir una visión compartida en la introducción de la enseñanza de la programación en computación

MARTINEZ, Maria Cecilia
BENOTTI, Luciana

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Durante los últimos 10 años se ha gestado un movimiento mundial para introducir la enseñanza de las Ciencias de la Computación (CC), en la escuela obligatoria (secundaria y primaria). Muchos países ya han incorporado las CC a su curricula básica tales como Costa Rica, Vietman, India, Estonia, Australia y más recientemente el Reino Unido y Nueva Zelanda.

Otros países, entre los que se encuentra la Argentina, llevan a cabo diferentes iniciativas para lograr que las CC sean parte del currículum oficial y obligatorio a la par asignaturas clásicas como matemática y lenguas. Introducir cambios curriculares pone en tensión creencias y supuestos fuertemente arraigados en los diferentes actores de la política educativa. Específicamente en el campo de la introducción de las CC, esta propuesta implica tensionar sobre el paradigma dominante que enseñar computación es enseñar a los alumnos a ser “usuarios” de computadoras, contra el paradigma de “desarrolladores de tecnología”. Esta ponencia describe el cambio propuesto y su relevancia en la educación básica, e identifica las principales tensiones que emergen en la discusión de la política educativa, en tanto visiones encontradas sobre la enseñanza de la computación.

Breve Descripción del Contexto Político

La promoción del debate sobre la enseñanza de las CC en la escuela ocurre en un contexto político, social y económico muy particular de la Argentina que lo atraviesa profundamente. Por un lado en la última década el país ha expandido la producción industrial y tecnológica. La industria del Software ha crecido un 370% en el último decenio (Fundación Sadosky, 2013). Y junto con Brasil, Chile, Uruguay y Colombia, Argentina lidera la participación Latinoamericana en el mercado del software (CEPAL, 2009).

Para Gonzalez (2007) las sociedades latinoamericanas establecen con el vector tecnológico una relación de sujeción y consumo, es decir latinoamerica no desarrolla, ni re- crea, ni expresa diferencias tecnológicas en el desarrollo mundial.

Asimismo, diferentes políticas nacionales y provinciales promueven el desarrollo científico, tecnológico e industrial de nuestro país, buscando posicionar a la Argentina como país productor de tecnología y de productos con valor agregado.

En términos de la política educativa, en las última década, Argentina ha puesto en marcha diferentes programas y regulaciones que en un contexto de ampliación de derechos, tienen como meta incluir educativamente a todos sus niños/as y jóvenes, en un sistema de calidad. Entre éstos, se estableció como obligatoria la educación secundaria, se aumentó a un 6% del PBI el financiamiento educativo, se incorporó asistencia universal para todos los jóvenes escolarizados menores de 18 años (Asignación Universal por Hijo), se extendió la jornada escolar, y se instalaron programas de ingreso a las escuelas (Rivas, 2013, Kravetz, 2013).

Nos interesa destacar dos procesos de reforma educativa relevantes para el análisis de la incorporación de las CC en la escuela. El primero es la la revisión y desarrollo de las bases curriculares nacionales en Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para achicar la heterogeneidad y fragmentación educativa entre las provincias (Pereyra, 2013) y recuperar los aprendizajes (Nosiglia, 2007). La elaboración de los NAP, en consenso con representantes de todas las provincias, presenta ciertas rupturas en cuanto a definiciones de contenidos considerados “socialmente válidos”. Por ejemplo, se incluyen en los NAP contenidos relativos a la diversidad cultural, al patrimonio nacional, a los derechos de los diferentes grupos que habitan la Argentina, reconocimiento y respeto de minorías étnicas y sexuales, a las discriminaciones sociales de todo tipo, a las problemáticas sociales y ambientales, y conflictos con el Estado (Castro y Mienville, 2009) y se incluyen por primera vez

la noción de “educación artística integral” (Pereyra 2007). Estas rupturas implican cambios de paradigma respecto de la enseñanza y abordaje de estos temas en las escuelas.

En este contexto de rupturas con contenidos “clásicos”, se incluye la tecnología como contenido a abordar en las escuelas (Rivas, 2013). Para apoyar la inclusión de la tecnología en particular, el Ministerio de Educación puso en marcha el plan “Conectar Igualdad”, que siguiendo los modelos internacionales 1 a 1, destinan una netbook a cada alumno de secundario siendo la de Argentina una de las políticas de provisión de computadoras más masiva del mundo (Rivas, 2013). Asimismo, se fortaleció la formación docente en TIC a través de cursos de especialización masivos y gratuitos, y materiales educativos a través del portal estatal Educ.ar para los docentes.

En cuanto a los cambios de paradigma en la enseñanza de las ciencias, desde hace 20 años académicos de todo el mundo impulsan un movimiento de cambio en las escuelas conocido como CTS (Ciencia Tecnología y Sociedad). Este movimiento promueve una visión holística de la enseñanza de las ciencias introduciendo la dimensión social y de los contextos de producción científica, la ética y la tecnológica. En sus orígenes, los académicos que promovían el movimiento CTS argumentaban que el currículo en la enseñanza de las ciencias debía cambiar para dar respuesta a las profundas revoluciones sociales, científicas y tecnológicas, y para ser conocimiento “relevante” y “humano”. Citaban entre estas revoluciones las implicancias entre el desarrollo científico y la responsabilidad social que siguieron después de la Segunda Guerra Mundial, los movimientos por el cuidado del medio ambiente, el avance de los derechos de las mujeres y su relación con el acceso a las ciencias, las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, y la baja en la matrícula de carreras científicas. Si bien durante los 80s hubo varios intentos de cambiar el estatus quo de la enseñanza de las ciencias que no lograron alcanzar las metas propuestas, en los 90s se vislumbran avances. Para la década del 2000 el paradigma dominante en la enseñanza de las ciencias promovía proyectos, exploraciones, y aprendizajes por descubrimiento. Algunos de los factores que propiciaron el cambio fueron “una re-evaluación de la cultura occidental y el subsecuente papel de la ciencia escolar en su transformación; una emergente necesidad de educación política para la acción; una demanda de aproximaciones interdisciplinarias a la educación científic-

ca organizadas alrededor de problemas amplios, y una nueva forma de demanda de preparación vocacional y tecnocrática.... Todas estas propuestas retaron seriamente al estatus quo.” (Aikenhead, 2003 p. 115). Uno de los fenómenos que menciona Aikenhead es que los educadores formados en la ciencia “académica” resistían la inclusión de la tecnología bajo el lema CTS en tanto veían a la tecnología como ciencia aplicada.

En el caso de las CC en particular, el uso intensivo de las computadoras que hacen los jóvenes y docentes, puede dar la falsa creencia de se está enseñando computación. Esto genera ciertas dificultades en promover un discurso sobre la enseñanza de las CC. A esta realidad, se suma la dicotomía también instalada de que las CC deberían ser enseñada como especialidad, solo para aquellos alumnos que se interesen por el tema, o bien persigan una carrera post secundaria en el área, y no como contenido básico de la escuela.

Además de las lógicas conceptuales, las innovaciones educativas siempre están atravesadas por las lógicas políticas, pedagógicas, laborales (Ezpeleta Moyano, 2004). En los párrafos que siguen describimos en qué consiste la propuesta de reforma y analizamos las tensiones que emergen con diferentes actores de la comunidad educativa.

Qué significa enseñar Ciencias de la Computación en la escuela?

La computación, entendida como el proceso a partir del cual algunas tareas se realizan automáticamente, esta presente en muchos productos tecnológicos que usamos diariamente. El desarrollo y consumo de la tecnología se ha intensificado en las últimas décadas en las diferentes disciplinas. La medicina no se concibe sin diagnósticos por imágenes digitales ni cirugías asistidas por computadora; el comercio tiene una fuerte presencia on-line y depende de complejas bases de datos; la educación se ha expandido gracias a las ofertas educativas virtuales; la industria del cine, los datos meteorológicos, las heladeras que controlan el frío, los teléfonos celulares, la mecánica de los automotores y demás artefactos de uso diario dependen de programas de software. A pesar de que hacemos uso intensivo de diversos productos tecnológicos, no sabemos cuáles son los procesos básicos que hacen que estos funcionen. Esto nos impide transformarlos, desarrollarlos y adaptarlos.

Enseñar CC en la escuela incluiría abordar nociones por ejemplo de programación a través de distintos lenguajes, algoritmos, representación de

la información, arquitectura de la computadoras, redes y seguridad informática. Incluiría también desarrollar en los alumnos el pensamiento computacional (Wing, 2009) entendido la capacidad de abstracción, modelado, clasificación, generalización y descomposición de problemas.

Incluir CC en la escuela significa que los alumnos abordarán conceptos de la disciplina a lo largo de la escolaridad del mismo modo en que aprenden nociones básicas de lengua, matemática, química, historia, y física. Conocer lo que está detrás de un programa de computación es lo que algunos denominan estar alfabetizado digitalmente (Busaniche, 2006). Esta alfabetización permitiría acceder al software libre y producir tecnología a partir de paquetes de software y hardware abiertos (disponibles en forma libre y gratuita). En ese sentido saber los conceptos básicos de la computación contribuirá a cerrar las brechas digitales existentes, de acceso, uso y apropiación (Benítez Larghi, 2007). Así como la lectura y la escritura son una herramienta comunicacional, el software, dice Busaniche (2007) “Es la técnica cultural de nuestro tiempo y relegar su aprendizaje es relegar un aspecto esencial en la construcción de nuestras sociedades.”

Según encuestas propias en cuatro escuelas secundarias públicas de la Provincia de Córdoba, el 80% de los jóvenes¹ tiene una idea errónea de lo que es programar una computadora y piensan que programar es instalar programas y que aprender computación es aprender a usar procesadores de texto o planillas de cálculo. Son pocos los chicos de escuelas secundarias que acceden a nociones básicas de computación o a habilidades que permitirían desarrollar programas de computación. En efecto, las CC no son parte del currículum oficial y el consenso ha sido durante las últimas dos décadas que enseñar computación es enseñar a usar una computadora y sus programas, lo que podría equivaler a que enseñar matemáticas es enseñar a usar una calculadora, o que enseñar literatura es enseñar a usar una máquina de escribir.

Siguiendo a Diego Levis, (2007), cuatro concepciones socioeducativas de la informática han guiado su introducción en el ámbito escolar:

- 1) *Técnica operativa*: énfasis en la enseñanza a usar la computadora.
- 2) *Instrumental-utilitaria*: énfasis en usar la computadora como recurso didáctico y como herramienta.

3) *Integradora-educacional*: uso de la computadora para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras y potenciar los aprendizajes de todas las disciplinas.

4) *Lingüística cultural*: enseñanza del lenguaje que regula el uso de medios informáticos.

Durante gran parte de los 90s primó la concepción técnica-operativa e instrumental utilitaria. Hacia el año 2000 se instala la idea de integrar las TICs para potenciar los aprendizajes, siendo este el paradigma dominante actual. Si bien pensamos que la concepción integradora permite genuinamente integrar contenidos, abordar diferentes estilos de aprendizaje, llegar de manera individualizada independientemente del lugar geográfico a gran parte de la población, etc, esta concepción no aborda la enseñanza de las CC.

Introducir la computación desde la concepción lingüística, según Levis, y desde el pensamiento computacional (Wing, 2009), orientado a la comprensión de cómo trabajan y ejecutan sus programas las computadoras (Bell, 2010) y con el objetivo de que los alumnos puedan desarrollar tecnología con computadoras requiere de un cambio de paradigma, en tanto concepción de qué es la computación, quiénes pueden aprenderla y enseñarla y para qué sirve. De este cambio de concepción es que percibimos las siguientes tensiones a la hora de proponer un cambio curricular.

Enfoque Metodológico

Las tensiones que aquí identificamos fueron construidas a partir de nuestra participación en diferentes ámbitos de la construcción de la política educativa. Desde 2012 hemos participado de una mesa de discusión convocada por el Ministerio de Industria de la Provincia de Córdoba que reúne a representantes de todas las Universidades Cordobesas involucrados con las carreras de computación; representantes del Ministerio de Educación, área enseñanza de las ciencias y tecnologías; y representantes de la industria. En reuniones mensuales este grupo discutía sobre los problemas de elección de carreras relacionadas con la computación, rendimiento y promoción. Parte del debate remitía a comprender y analizar los efectos de la educación básica en computación en las elecciones y accesos a carreras superiores.

Paralelamente, durante 2013 se realizó una investigación desde el enfoque metodológico de

¹ Según encuestas propias tomadas como parte del proyecto “Talleres de Animaciones y Chatbots”. Programa de articulación con la escuela secundaria, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Córdoba.

la Investigación Acción (IA), permitiendo estudiar un área problemática, (tal como lo es el acompañamiento a los docentes en las innovaciones educativas), en su escenario natural; los programas de capacitación docente (Suárez Pazo, 2002). Con el propósito de introducir la enseñanza de las CC en las escuelas secundarias se contactaron seis escuelas de la provincia de Córdoba (cuatro de gestión pública y dos privadas), invitando a docentes de estas escuelas a participar de un proyecto para enseñar conceptos centrales de las CC a partir de Animaciones, Videojuegos y Autómatas de Chats (robots que son programados para sostener automáticamente una conversación por chat). Desde Abril hasta Diciembre, 23 docentes y tutores de la Universidad participaron de 9 reuniones mensuales coordinadas por el equipo de UNC++². El eje de estas jornadas estaba puesto en construir una visión compartida sobre la necesidad de enseñar programación en la escuela y además de familiarizar a los docentes con el uso de la plataforma para programar. Para ello, se discutió el contexto global y nacional del desarrollo de tecnología y el rol que las escuelas deberían tener en la distribución del conocimiento válido para garantizar la inclusión de la ciudadanía. Como parte de la capacitación docente, durante dos días, los docentes tomaron clases de computación junto con alumnos de 5to y 6to año del secundario, ofreciendo a los docentes evidencias de primera mano sobre cómo aprendían a programar los estudiantes (Windschitil y Sahl, 2002). Otro foco de las reuniones fue el análisis de los datos recolectados de las clases de computación ofrecidas en las escuelas. Se reflexionó conjuntamente con los docentes sobre el diseño de las clases, los dispositivos didácticos utilizados y los aprendizajes y actitudes de los alumnos. La gran mayoría de los docentes no tenían conocimientos previos en las CC. Sin embargo, todos enseñaban materias relacionadas con la computación denominadas oficialmente: informática o tecnología. Los tutores se dividían entre los que tenían un profundo dominio del saber disciplinar, pero nula exposición en las aulas de secundaria y viceversa. Además, tres participantes pertenecían a los equipos técnicos de educación de un municipio y buscaban introducir la programación en la escuela primaria. De esta experiencia se registraron los encuentros y se realizaron dos encuestas exploratorias que indagaron sobre las percepciones de los docentes respecto a su experiencia de capacitación y sus concepciones de enseñanza de la computación.

Asimismo las autoras han participado de una reunión internacional con 30 grupos de todos los continentes del mundo que realizan tareas de promoción de la enseñanza de la computación. Durante tres días reunidos en Londres e invitados por la firma Google que subsidia nuestros proyectos, los grupos discutimos cuáles eran los diferentes panoramas en cada región y país, y compartimos las estrategias y esfuerzos llevados a cabo en esta materia.

Durante Marzo de 2014 las autoras fueron convocadas a cuatro jornadas organizadas por la Fundación Sadosky, Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación; que reunía al equipo de Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Nación; desarrolladores de software independientes; docentes de computación de las escuelas; investigadores del área; representantes de Ministerio de Educación de Buenos Aires y de las carreras de computación de diferentes Universidades Nacionales.

Es desde la participación de estas experiencias y la reflexión sistemática de nuestro registros sobre las discusiones que acontecieron en estos ámbitos de la construcción de la política educativa que identificamos una serie de tensiones que genera la posibilidad de introducir CC en las escuelas.

Tensiones entorno a la construcción de una visión para la enseñanza de las Ciencias de la Computación en las Escuelas

Identificamos 8 principales tensiones o visiones encontradas que son recurrentes en las discusiones que hemos presenciado tanto a nivel local como internacional y que presentamos en el cuadro que sigue. Por razones de espacio no describimos en detalle cada una de ellas. Posteriormente, analizamos por qué es necesario reconocer estas tensiones para abordar la reflexión sobre las políticas educativas.

² _ UNC++ es un equipo interdisciplinario de profesores y graduados de Educación, Psicología y Computación de la Universidad Nacional de Córdoba. Colaboran estrechamente miembros del programa "Vocaciones en TIC" de la Fundación Sadosky.

<i>Visiones construidas social y educativamente sobre la enseñanza de la computación</i>	<i>Nueva visión sobre la enseñanza de las Ciencias de la Computación en la escuela</i>
1. Enseñar computación es enseñar a usar paquetes de software para diferentes tareas educativas, creativas, comunicativas, etc.	Enseñar computación es enseñar algoritmos, modelos, formas de representación de la información, lenguajes, y programación.
2. La computación debe y está integrada en el currículum, se enseña transversalmente, porque es básicamente una herramienta que atraviesa a todas las disciplinas.	Las CC, en tanto campo disciplinar específico, debe tener un espacio curricular propio como las matemáticas.
3. Las las CC, en tanto algoritmos, modelos, representaciones, abstracciones, etc es un contenido muy difícil de aprender para niños y jóvenes.	La enseñanza de los conceptos y competencias centrales de computación se puede hacer en forma espiralada así como aprendemos el algoritmo de la suma en matemáticas desde muy temprano.
4. La computación debe enseñarse solo a estudiantes que quieran seguir una carrera relacionada con el tema, como una especialización del secundario, u orientación técnica.	Todos deberían saber nociones centrales de las CC porque con la lectura y la escritura entre otras competencias, constituyen la técnica cultural de nuestro tiempo y no aprenderlas dificulta la participación en la construcción de nuestra sociedad.
5. Aprender nociones de CC no contribuye a cerrar las brechas digitales, pues una persona que es un hábil usuario de las tecnologías, está incluido en este mundo tecnológicamente intensivo.	Aprender computación permitiría desarrollar y adaptar productos tecnológicos según nuestras necesidades. Permitiría pensar en la posibilidad de automatizar o agregarle valor a muchos procesos tecnológicos existente. La posibilidad solo se vislumbra si se conoce qué puede hacer una computadora.
6. Es difícil enseñar computación en las escuelas por la gran probabilidad de que los alumnos rompan o borren herramientas computacionales.	Aprender computación contribuye a conocer cómo operar una computadora y a saber que la mayoría de las herramientas se arreglan o recuperan.
7. Los niños pasan mucho tiempo en frente de las pantallas. Las pantallas alienan, no permiten el desarrollo social ni cognitivo que los niños necesitan.	Aprender computación no necesariamente implica estar en frente de una computadora, como aprender literatura estar con un procesador de texto. La computación ha democratizado el acceso a la educación tal como lo hizo la imprenta en su momento, y esto es profundamente humanizante. Es necesario separar actividades mecánicas y cognitivas frente a una computadora.
8. Necesitamos volver a lo básico, a la lectura, a la escritura, a las operaciones matemáticas. El problema es que en pos de aprender las tecnologías modernas, empeora el rendimiento de las habilidades realmente básicas.	El pensamiento computacional puede mejorar el rendimiento en otras áreas, especialmente en el pensamiento matemático que en donde tiene su origen.

Implicancias de reconocer estas tensiones en el contexto de construcción de una política educativa

Un elemento central identificado en la bibliografía sobre políticas educativas es la construcción de la visión de cambio que se elabora con los diferentes actores. Construir colectivamente una orientación sobre qué se quiere cambiar, cómo y por qué es clave para dar lugar a un cambio educativo como el que estamos planteando. Siguiendo Fullan (2002) el paradigma dominante en los 70s para pensar las políticas educativas fue el de la “la adopción” en donde el objetivo era “importar innovaciones como si inundar el sistema con ideas externas produjera las ansiadas mejoras” (Fullan,

2002, p. 2). Desde este enfoque, influenciado por el funcionalismo, los cambios sociales son producidos porque la sociedad se le impone al sujeto. Entonces, si el cambio social se produce por la imposición de las fuerzas sociales, la innovación en la escuela deberá ser el resultante de la adopción de nuevas reglas y modos de enseñanza y organización escolar. Estos serían los supuestos que subyacentes al paradigma de la “Adopción” que persisten en el colectivo. Muchas de las reformas encaradas desde esta perspectiva fracasaron porque dejaban de lado los factores de formación, creencias y actitudes de los actores educativos. Una evolución de este movimiento, llevó a que durante los 90s y 2000s se desarrollara con fuerza la idea de que el rendimiento en general de las escuelas dependía en parte de la rendición de cuentas que los docentes y las in-

stituciones tenían que dar a organismos oficiales y comunidad educativa en general, lo que se conoció como “accountability”. El supuesto que subyace a este paradigma es que a mayor presión externa, mejor rendimiento. Para Fullan, sin embargo, esta relación de exterioridad de los actores de las políticas educativas con los diseños educativos, no tiene en cuenta lo relevante que son los significados que los participantes atribuyen a las reformas. En ese sentido, es central reconocer cuáles son los supuestos, creencias, opiniones y significados que los diferentes actores tienen en relación a un proceso educativo específico, como son la enseñanza de la computación en las escuelas, para poder comprender el desarrollo de una reforma curricular que permita incluir las CC en la escuela.

Bibliografía

Aikenhead, G. (2003). Educación Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS): una buena idea como quiera que se le llame. *Educación Química*, (16), 2–13.

Benitez Larghi, Aguerre, Calamari, Fontecoba, Morguillas-sky y Ponce de León (2013). De Brechas, pobreza y apropiaciones. Juventudes, Sectores Populares y TIC en la Argentina. Versión. Estudios de Comunicación y Política. Disponible en http://version.xoc.uam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=77%3Ade-brechas-pobrezas-y-apropiaciones&catid=35%3Aversion-tematica&Itemid=44. Acceso 04/03/2013.

Busaniche, Beatriz (2006) Alfabetización digital: las fronteras del aprendizaje y el control de la Información. Disponible on line: <http://www.bea.org.ar/wp-content/uploads/2006/10/alfabetizaciondigital.html>

Bell, T. (2010). March 2010 (p. 105). New Zeland: csun-plugged.org.

Castro, H., & Minvielle, S. (2010). El rol de los problemas en la elaboración de contenidos escolares de geografía. Reflexiones desde la reforma educativa en Argentina. *Documentos Anales de Geografía*, 56(2), 267–286.

CEPAL, (2009). La Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe. Desarrollo de las Tecnologías y tecnologías para el desarrollo. Libros de CEPAL, Naciones Unidas.

Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX(021), 403–424.

Fundación Sadosky, 2013. Una propuesta para refundar la enseñanza de la computación en las escuelas Argentinas. Informe de la Fundación.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1–15. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56760202> el día 28 de Febrero 2013

Gonzalez, J (2007) De la Cultura a la Cybercultura@, La plata, Argentina EDULP.

Johansson, a. W., & Lindhult, E. (2008). Emancipation or workability?: Critical versus pragmatic scientific orientation in action research. *Action Research*, 6(1), 95–115.

Kravetz, S; Lopez, V; Muño, L. (2013) Escuela Secundaria y Políticas de Inclusión: Un relación en construcción. Ponencia. VIII Jornadas de Investigación en Educación. Huerta Grande, Córdoba. Octubre, 2013.

Levis, D. (2011). Los docentes ante los medios informáticos: Una oportunidad para enseñar y aprender en y con libertad. In R. Cabello & S. Morales (Eds.), *Enseñar con tecnologías. Nuevas Miradas en la formación docente* (pp. 77–90). Buenos Aires: Prometeo.

Pereyra, A. E. (2013). El arte como portador - constructor de significaciones desde las prácticas en la escuela primaria. *Políticas. Atlante, cuadernos de Educación y desarrollo*, (Agosto), 1–18. Retrieved from <http://atlante.eumed.net/educacion-plastica>

Rivas, Axel (2013) Viaje al futuro de la Educación. CIPPEC.

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación, 1, 40–56.

Windschitl, M., & Sahl, K. (2002). Laptop Computer School: The Interplay of. *American Educational Research Journal*, 39(1), 165–205.

Wing, J.M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.

Eixo temático

**Estudos comparados
sobre educação nos
distintos países da
região e os processos
de integração acadêmica**

La co-titulación en la Educación Superior Universitaria Argentina - investigación exploratoria a nivel regional e internacional

FAZIO, Marisa Carina

Facultad de Filosofía y Letras – Universidad Nacional de Cuyo

El informe de investigación que a continuación se presenta, brevemente, es producto del compromiso de docentes investigadores de universidades argentinas, de los responsables de la gestión de la integración regional e internacional universitaria de la Secretaría de Políticas Educativas del Ministerio de Educación y de organismos tales como el área de Cooperación Universitaria de la Embajada de Francia en Argentina y el Centro Universitario Argentino-Alemán con los programas colaborativos de formación y con los procesos y estrategias que los promueven.

Tal como se desprende del párrafo anterior, el problema de investigación es: los programas colaborativos de formación y/o los procesos y estrategias que los promueven a largo o mediano plazo en las universidades argentinas. El fenómeno es observado en el pre-grado, grado y posgrado en el marco de las actuales iniciativas de política educativa universitaria que tienen como eje la integración regional e internacional. Este problema no solo forma parte de las áreas vacantes en investigación educativa desde la perspectiva evaluativa en Argentina, sino también a nivel latinoamericano e internacional. Por tal motivo, este esfuerzo por diagnosticar el estado de situación se suma y forma parte del Proyecto: *Internacionalización, transferencia de saberes y renovación de las élites sociales/científicas en América Latina y el Caribe* desarrollado en el ámbito de ejecución del Observatorio Regional de Movilidades Académicas y científicas (OBSMAC).

Como se vislumbra, la temática es de interés no solo científico sino de gran relevancia para la política educativa universitaria actual. Por ello, su objetivo principal consistió en generar un informe descriptivo y valorativo sobre el objeto de estudio, que respeta los criterios de la investigación científica y permite a los responsables de la política educativa actual tomar decisiones pertinentes para el logro de la circulación académica, científica y profesional en pos del desarrollo nacional, regional e internacional de los países de América Latina en general.

Para el logro de este objetivo y teniendo en cuenta la naturaleza del objeto de estudio y su grado de desarrollo en el país, se optó por realizar una investigación exploratoria basando la recolección de la información, fundamentalmente, en entrevistas en profundidad a referentes clave a nivel nacional y regional.

Así, desde un enfoque netamente cualitativo, se implementaron las entrevistas que se materializaron en significativos informes nacionales, significativos no solo por constituirse en el primer registro escrito y sistemático sobre el tema a nivel nacional, sino también por el grado de confiabilidad de la información que contienen.

La información obtenida más la revisión de las fuentes documentales y bibliográficas permitió estructurar un informe técnico, para IESALC-UNESCO, con la siguiente información:

1. Marco Normativo
2. Programas colaborativos de formación: grado de avance en las universidades argentinas. Primer acercamiento.
3. Conclusiones valorativas y proyecciones

A continuación se presentan los resultados más relevantes concentrados en el apartado relacionado con el Marco Normativo y las Conclusiones valorativas y proyecciones.

Marco Normativo

La co-titulación en Argentina, cualquiera sea su modalidad de gestión y desarrollo curricular, no posee un marco normativo nacional que la regule en forma específica.

Dicha afirmación se desprende del análisis de contenido de las disposiciones normativas nacionales y de entrevistas a referentes de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

En este aspecto, las propuestas formativas en general cualquiera sea su nivel: pre-grado, grado y/o posgrado, deben responder a la Ley N° 24521

que es la Ley de Educación Superior de la República Argentina. La misma, no hace mención alguna a la no realización de estas iniciativas.

Si se realiza un análisis de contenido de la Ley se identifican cuatro elementos que actuarían como marco facilitador de este tipo de experiencias. El primero tiene que ver con las funciones básicas de las instituciones universitarias, el segundo con la autonomía institucional, el tercero con el tipo de carreras que pueden organizarse en el nivel de posgrado y el cuarto lo que tiene que ver con el régimen de títulos.

En lo que se refiere a las funciones básicas, es importante resaltar los siguientes artículos que denotan lo explicitado con anterioridad:

ARTICULO 28. - Son funciones básicas de las instituciones universitarias:

- a) *Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos*, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, *atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales*;
- b) *Promover y desarrollar la investigación científica y tecnología*, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas;
- c)
- d) *Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales* y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad.

A estas funciones, estrechamente relacionadas con los objetivos de la CRES 2008 y a los cuales los planes de desarrollo estratégico de las universidades argentinas adhieren en mayor o menor medida y forma, se suma la explicitación de la “autonomía institucional”:

ARTICULO 29. - Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:

- d) Crear carreras universitarias de grado y de posgrado;
- e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad
- f) Otorgar grados académicos y títulos habilitantes conforme a las condiciones que se establecen en la presente ley;

g) Revalidar, solo como atribución de las universidades nacionales: títulos extranjeros;

m) Desarrollar y participar en emprendimientos que favorezcan el avance y aplicación de los conocimientos;

n) Mantener relaciones de carácter educativo, científico – cultural con instituciones del país y del extranjero;

a. En cuanto al nivel de posgrado se suma la Resolución ministerial N°160/11 del Ministerio de Educación. Dicha norma rige la acreditación de las carreras de posgrado en la Argentina. Fija los estándares mínimos de calidad. La misma, en el punto “3.3. Organización” hace mención a los tipos de carreras, mencionando las “carreras interinstitucionales” en el marco de las cuales se han presentado y se presentan las carreras de doble titulación o binacionales en el posgrado.

El cuarto y último elemento identificado como facilitador dentro de la norma que facilita este tipo de experiencias es el “régimen de títulos”. En los artículos 40 y 42 de la Ley N° 24521 se expresa lo siguiente:

ARTICULO 40. – Corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los títulos de posgrado de magíster y doctor.

ARTICULO 42.- Los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias. Los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, serán fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima que para ello fije el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.

De lo expuesto hasta el momento, tenemos que la generalidad y los elementos facilitadores ya mencionados, desde la principal norma nacional, permiten la propuesta y puesta en marcha de este tipo de programas de formación regional e internacional. Sin embargo, en el proceso de investigación exploratoria llevada a cabo, se identificó que se suma a esta situación el convencimiento a nivel nacional de que la universidad argentina debe responder, en forma crítica, a los lineamien-

tos de política educativa regional e internacional. A partir de un sondeo, se halló que la mayoría de los Planes de Desarrollo Institucional o Estratégicos de las Universidades y los programas para la mejora de la calidad de la universidad argentina incorporan los lineamientos de la CRES 2008. La activa participación de dichas universidades y de los organismos de gobierno educativo en el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM), en la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) y de otras experiencias regionales de integración de la docencia, de la investigación y de la extensión, son evidencia de que las prácticas de co-titulación o las estrategias que se utilizan para una futura consecución de la misma se encuadran en los lineamientos de política educativa regional e internacional.

Conclusiones valorativas y proyecciones

En cada una de las iniciativas en donde participan las Universidades argentinas se observó el *rol estratégico de la Educación* en el seno de los bloques o espacios regionales políticos y económicos en donde se encuentra inserta la República Argentina. La *Educación Universitaria* se presenta como una herramienta que favorece el desarrollo y la competitividad mediante la movilidad y circulación profesional, el trabajo cooperativo solidario, entre otras cosas.

Para el cumplimiento de este rol, los lineamientos de Política Educativa Universitaria Argentina y los planes de desarrollo estratégico de la mayoría de las universidades han encuadrado su trabajo en el paradigma de la *“cooperación internacional solidaria para el desarrollo”*. Desde este posicionamiento teórico planifican sus dimensiones institucionales sustantivas relacionadas con la docencia, investigación y extensión y las transversales, como son las de gestión, administración y evaluación que viabilizan el logro de las primeras.

Hoy la universidad argentina demuestra las siguientes evidencias:

1. *Genera sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de sus carreras de grado y posgrado.* Instancia fundamental para generar “confianza” a la hora de la movilidad académica y profesional con el tema del reconocimiento de trayectos formativos y/o títulos.
2. *Participa activamente del Sector Educativo MERCOSUR* con la generación de pro-

gramas de movilidad académica estudiantil con reconocimiento, con la gestión de un sistema de acreditación regional de carreras (ARCU-SUR) y con una gran variedad de actividades relacionadas con la promoción de la “internacionalización del currículum”. Todas, estrategias fundamentales para tener programas colaborativos de formación con reconocimiento y una futura circulación profesional con reconocimiento de títulos.

3. *Participa activamente de espacios regionales que surgen de alianzas estratégicas entre universidades*, ejemplo de ello es la Asociación Universidades Grupo Montevideo (AUGM) en donde se realizan actividades cooperativas de movilidad académica (estudiantil y docente), de movilidad de investigadores, actividades de investigación, etc. Los países que participan son: Argentina, Chile, Brasil, Bolivia, Uruguay, Paraguay y Brasil.

4. *Participa activamente de proyectos y programas de investigación para la intervención y el desarrollo que apuntan a la integración regional e internacional de la educación universitaria, principalmente de la docencia y de la investigación.* Como se presentó en el informe, las universidades argentinas han participado de proyectos tales como: 6x4 UEALC e INNOVA CESAL, por ejemplo.

5. *Genera redes de cooperación regional e internacional académico – científicas* para el desarrollo de programas colaborativos de formación de grado y posgrado además de investigación. Es importante destacar, en este punto, la trayectoria de algunas carreras como las ingenierías y las ciencias económicas en la conformación de *redes entre instituciones educativas universitarias, empresas, centros de investigación, órganos de gobierno, entre otros, para el logro significativo de los objetivos propuestos relacionados con las políticas de los países intervinientes.*

6. *Posee, además, un espacio de investigación educativa nacional que tiene como “eje” de trabajo la “internacionalización del currículum de las universidades argentinas” en el marco de la integración regional e internacional universitaria.* Dicho espacio es el Observatorio Nacional de Internacionalización de la Educación Universitaria con sede en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina y que es un Observatorio Nacional Temático dependiente del Observatorio de Movili-

dades Académicas y Científicas del IESALC – UNESCO.

Todas estas evidencias son indicadores de que, a nivel país, las universidades argentinas y sus órganos de gobierno han iniciado desde hace tiempo un trabajo importante hacia la integración regional e internacional universitaria. Como se ha podido observar, diferentes han sido las estrategias. Sin embargo, es altamente positiva la situación ya que si se potencia y las buenas prácticas se extrapolan a otras carreras se podría llegar a aumentar la cantidad y calidad de programas colaborativos de formación y de investigación.

Retomando el objetivo principal de este informe y el objeto de la presente investigación en Argentina se puede decir que:

1. En Argentina existen programas colaborativos de formación bajo la modalidad de “doble titulación” en el grado y el posgrado. No se encontró registro alguno sobre el pre-grado.

2. Los programas colaborativos surgen a partir de la alianza estratégica entre las universidades argentinas y el Centro Universitario Argentino Alemán (CUAA; Deutsch-Argentinisches Hochschulzentrum, DAHZ). El mismo es una iniciativa público-privada que tiene como objetivo estimular y fortalecer la asociación académica y científica entre Instituciones de Educación Superior para el desarrollo de programas estratégicos de interés para ambos países con miras a la creación de carreras binacionales con doble titulación. Hasta el momento se han priorizado las carreras de posgrado: maestrías y doctorados en las áreas de las ingenierías y ciencias económicas. El grado se ha incorporado este año en su planificación.

3. Los programas colaborativos surgen a partir de la alianza estratégica entre las universidades argentinas y el área de Cooperación Universitaria de la Embajada de Francia en Argentina. Las dobles titulaciones también priorizan las áreas de las ingenierías y de las ciencias económicas, luego arquitectura, abogacía, psicología, entre otras.

4. En la alianza entre las universidades argentinas, relacionadas con las áreas de las ingenierías y de las ciencias económicas, y las universidades alemanas y francesas, en la mayoría de los casos, intervienen otras contrapartes tales como empresas, escuelas u ór-

ganos de gobierno que no solo contribuyen con el financiamiento del programa de formación sino también participan activamente en el diseño del “perfil profesional del egresado” que debe tener dicha carrera en función de las demandas del medio de ambos países. Esto determina y condiciona también los trabajos de investigación de las tesis y el sistema de pasantías, en caso de que la carrera las tenga como espacio de formación.

5. El resto de las experiencias mencionadas a nivel MERCOSUR Educativo, proyectos de investigación, buenas prácticas de internacionalización del currículum, movilidades académicas son *estrategias previas necesarias hacia la propuesta de programas colaborativos de formación que generan un contexto sensibilizado y “capacitado”*.

Se considera que Argentina tiene un largo camino recorrido en movilidades académicas y de investigación. Sin embargo, recién en los últimos años y a partir de experiencias tales como 6X4 UEALC o las convocatorias del PIESCI de la SPU del Ministerio de Educación de la Nación que han sido y son muchas, los responsables de la gestión educativa institucional y los docentes investigadores están tomando conciencia de:

1. La relevancia de la integración universitaria en todas sus dimensiones y, especialmente, de la dimensión docencia para la movilidad académica y profesional con reconocimiento.

2. Los factores que viabilizan y obstaculizan dichos procesos.

En cuanto al segundo punto se puede decir que como actores de estos procesos tenemos que tener en cuenta que:

1. Si bien el marco normativo nacional es general y el de posgrado permite la puesta en marcha de este tipo de experiencias, se debería generar normativa específica que las contenga, avale y, principalmente, oriente en su diseño y ejecución. A pesar de que parezca extraño, muchos desconocen cómo diseñar este tipo de propuestas curriculares.

2. En Argentina, no todas las carreras de grado se encuentran acreditadas por la CO-NEAU. El tema de la acreditación es una variable a tener en cuenta a la hora de la elaboración de carreras colaborativas. En

este caso, el posgrado es más viable ya que todos los posgrados deben someterse a los procesos de acreditación. No es así en el grado.

3. Relacionado con la acreditación está el tema del reconocimiento y de la validez de los títulos. A partir de la investigación exploratoria realizada, la mayoría de los docentes investigadores desconoce la normativa relacionada con este tema.

4. Un obstáculo importante es el “financiamiento” de estas propuestas. Una de las explicaciones que se dieron del porqué había más trayectoria en las áreas de las ingenierías y de las ciencias económicas fue porque las empresas y los gobiernos aportaban fondos para su financiamiento. Esto va en desmedro de las carreras del área de las Humanidades y Ciencias Sociales.

5. Finalmente, ¿qué áreas con prioritarias para las políticas de los gobiernos de los países intervinientes en la red? La respuesta también influye en la priorización de algunas áreas más que otras y por ende, en la potenciación de algunas carreras en desmedro de otras.

Para finalizar, se considera que el presente trabajo permitió realizar un primer registro sobre el tema y una primera gran reflexión valorativa a nivel nacional, involucrando a sus actores principales. La información obtenida no solo será de utilidad para la comunidad científica que aborda esta temática desde la perspectiva comparada sino también para los responsables de gestión educativa regional, quienes la utilizarán como insumo para la toma de decisiones en cada uno de sus ámbitos de acción.

Fuentes documentales

Quintá, M. C. (2014) Estrategias de internacionalización del currículum a partir de proyectos internacionales de investigación educativa. UNCuyo. Argentina. Informe Institucional para el Observatorio Nacional de Internacionalización de la Educación Universitaria (UNCUYO-IESALC/UNESCO).

Martínez, H. (2014). Estrategias de internacionalización del currículum de la Facultad de Ingeniería de la UNCUYO. Facultad de Ingeniería - UNCuyo. Informe Institucional para el Observatorio Nacional de Internacionalización de la Educación Universitaria (UNCUYO-IESALC/UNESCO).

Ley N° 24521 que es la Ley de Educación Superior de la República Argentina. Sancionada el 20 de julio de 1995.

Resolución 160/2011 sobre estándares a aplicar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 29 de diciembre de 2011.

UNESCO (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior. Colombia, 4 al 6 Junio.

Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. México-Colombia, ASCUN, 2008; B- Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Resumen Ejecutivo. 2 Tomos. México-Colombia, ASCUN, 2008.

Experiencias institucionales para la renovación de la educación superior. México-Colombia, ASCUN, 2008.

Mesa redonda

Más continuidades que cambios en las Políticas curriculares de la Educación Básica en Uruguay (1985 – 2013)

BORDOLI, Eloísa

Universidad de la República¹

Introducción

En este artículo se analizan los principales lineamientos de políticas curriculares acaecidas en la Educación Básica en los últimos años en el Uruguay. Para poder apreciar los cambios en esta materia es necesario efectuar un análisis comparativo de los sentidos articulados en los diversos diseños curriculares. Por razones de orden analítico y operativo se ha escogido efectuar el estudio curricular en el período que se inicia con la restauración democrática al presente. Como desarrollaremos, en este lapso temporal es posible apreciar tres discursividades particulares con relación a la materia educativa y curricular.

El objeto central de este estudio se ubica en la exploración de las construcciones de sentidos hegemónicas que brindan los fundamentos y criterios generales de los planes de estudio y que se expresan en los objetivos, contenidos, técnicas de enseñanza y mecanismos de evaluación implicados en las propuestas curriculares. El significativo curricular se entiende en su carácter histórico y cultural y no en el restringido marco del tecnicismo educativo que asocia, en forma lineal, a éste con las formas escolarizadas del enseñar y el aprender.

En este marco es pertinente subrayar que los documentos curriculares en tanto discursos específicos de conocimientos y *saber* (Bordoli, E. 2007) no están exentos de la *opacidad* y conflicto propios del lenguaje. En este sentido será necesario pendular entre el análisis intradiscursivo de los documentos con aspectos interdiscursivos. A su vez, los documentos curriculares, generalmente, amalgaman sentidos *contradictorios* y en tensión en tanto emergentes *híbridos* de disputas por hegemonizar los sentidos en el campo simbólico. A pesar de los rasgos curriculares reseñados – opacidad, tensión e hibridización – los textos curriculares tienen un efecto – pretendido y real – *regulador* y *normalizador* de las “prácticas” educativas.

Desde el punto de vista metodológico el estudio se basa, centralmente, en el análisis documental: planes y programas de estudios para la enseñanza básica.

Como se señaló precedentemente, el período de estudio, desde el punto de vista metodológico y analítico, se subdivide en tres momentos que se corresponden con tres acontecimientos centrales en el campo de la educación y que es posible apreciarlo en los diseños curriculares de la Educación Básica. En la post-dictadura, el primero de estos períodos está caracterizado por un discurso que expresa una búsqueda *restauradora* de un orden democrático en el plano nacional y también en el educativo. Un segundo período se ubica en el marco de la *reforma educativa* de los años 90. En Uruguay, este período comparte las características de la región pero con un sesgo particular al del conjunto de los países de la región como desarrollaremos. A nivel curricular se diseñan nuevas formas y estrategias en la Educación Básica. El tercer momento, en el marco de los denominados nuevos gobiernos progresistas, se caracteriza por la coexistencia de perspectivas disímiles que se traducen en permanencias y cambios que podrían caracterizarse como un proceso *híbrido* o como una etapa de *transición*. En este marco se re-editan ciertas discusiones y se operan nuevos debates en torno a las finalidades y formas de la educación las cuales se reflejan en el plano curricular.

Lo precedente no implica la no existencia de ciertas continuidades entre estos momentos (así como conflictos) en tanto las diferencias y disputas discursivas se inscriben en una matriz histórica de relaciones y construcciones de sentido. Esta subdivisión se basa en consideraciones de orden metodológica y en un trabajo de indagación exploratorio. Desde el punto de vista metodológico, la identificación de estos tres momentos se asocia a las fuentes documentales que habilitaron

¹ Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay. Directora de la Línea de Investigación: Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE).

la recolección, sistematización y análisis de información. A partir de los mismos se ha efectuado un trabajo analítico de los diversos diseños curriculares del período procurando detectar los propósitos y sentidos educativos condensados –en forma opaca, híbrida y en tensión – en los mismos.

El trabajo se organiza en cuatro apartados. En el primero de ellos se ofrece algunos elementos en torno al marco institucional de la Educación en el Uruguay a los efectos de proporcionar al lector los elementos particulares del sistema educativo en Uruguay. El segundo y tercer apartado se centran en el análisis de los documentos curriculares centrales del período estudiado (1985 – 2013) en torno a dos ejes: a) los procesos de discusión y elaboración de los Planes y Programas; b) los objetivos, sentidos orientadores y contenidos de los diseños curriculares. Se finaliza el trabajo con algunas reflexiones generales del período estudiado.

Marco institucional de la educación básica

La organización institucional del sistema educativo público en Uruguay reviste ciertas particularidades que es necesario señalar para poder comprender los procesos de elaboración y discusión curricular. El artículo 202 de la Constitución de la República consagra la autonomía de la educación pública. Este establece que: “La Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos”. Los cometidos particulares de estos Consejos son regulados por ley tal como lo establece el artículo 204 de la Constitución.

La Ley General de Educación N° 18.437 de diciembre de 2008, en su artículo 46, en concordancia con la norma constitucional, establece el Principio de Autonomía para la enseñanza pública. Este principio junto al de Laicidad, Gratuidad y Obligatoriedad son los elementos centrales que se imbrican en la matriz de sentido histórica del sistema educativo. El artículo 52 de la mencionada ley crea la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)² como ente autónomo. Los órganos que integran la ANEP son los Consejos de Educación Inicial y Primaria, de Educación Media

Básica, de Educación Media Superior³ y de Educación Técnico – Profesional (UTU); éstos funcionan coordinados por el Consejo Directivo Central (CO.DI.CEN).

El CO.DI.CEN está integrado por cinco miembros, tres de los cuales son designados por el Presidente de la República actuando en Consejo de Ministros y con venia de la Cámara de Senadores (Art. 58) y los otros dos miembros serán electos por el cuerpo docente⁴.

La composición señalada da cuenta de dos rasgos particulares del sistema educativo público en Uruguay. Por un lado el valor histórico que se le otorga a la educación, a su forma de organización y gobierno por encima de divisas partidarias⁵ y por otro los intentos del poder político de restringir esa autonomía. El primero de estos aspectos se inscribe en el universo simbólico que se configuró en el segundo tercio del siglo XIX cuando se conforma el Estado nacional y el sistema educativo público. Los reformadores decimonónicos marcaron el valor de la independencia del ámbito educativo de las disputas partidarias como garantía de constitución de la república. Por su parte, el segundo de los aspectos señalados indica las disputas propias de los ámbitos de poder por hegemonizar los sentidos en torno a lo educativo así como establecer marcos de normalización y control como forma de reproducir las lógicas de los gobiernos de turno. Estos dos aspectos, en tensión ubican a la *autonomía* educativa en un particular espacio de disputa. Lo precedente, en el caso uruguayo ha tenido como efecto institucional que el gobierno de la enseñanza es un ámbito de injerencia política en tanto que los planos administrativos, financieros y técnicos del ente ANEP son autónomos.

La elaboración curricular para la enseñanza básica, Planes y Programas, está a cargo de cada uno de los Consejos Desconcentrados (Art. 63, B) con la homologación posterior del CO.DI.CEN (Art. 59 D).

En relación a las competencias para la elaboración y aprobación de los Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica no hay diferencias entre la Ley 18.437 y la Ley 15.739 de marzo de 1985 cuando se restaura la democracia, por lo tanto el marco institucional y legal del período

² La ANEP es un ente autónomo con personería jurídica creado por Ley de Emergencia N° 15.739 del 28 de marzo de 1985, período de restauración democrática en el Uruguay. Esta Ley sustituye a la Ley 14.101 aprobada en enero de 1972, año previo al golpe de estado del 27 de junio de 1973 y que marcó un movimiento autoritario en el ámbito educativo.

³ En el presente aún funciona un único Consejo de Educación Secundaria que integra a Educación Básica y Educación Superior.

⁴ Esta integración se consagra en la Ley General de Educación N° 18.437 (2008) y marca una diferencia central con la Ley de Emergencia de 1985 N° 15.739.

⁵ El ente autónomo ANEP es independiente del Ministerio de Educación y Cultura.

seleccionado, en relación al objeto de análisis, es similar. Las diferencias que analizaremos en los tres momentos señalados, *restaurador*, *reforma* y *transición*, se presentan asociadas a dos elementos centrales: a) los procesos de discusión y elaboración de los Planes y Programas; b) los objetivos, sentidos orientadores y contenidos de los diseños curriculares.

Este artículo se centra en el análisis de los aspectos mencionados precedentemente en relación a la Educación Básica la cual se halla articulada, actualmente, en tres Consejos: Educación Inicial y Primaria, Educación Secundaria y el Consejo Técnico Profesional (UTU). El primero de estos consejos imparte nueve años de educación, tres años de Enseñanza Inicial y seis años de Primaria. Del Consejo de Educación Secundaria nos centraremos, exclusivamente en el Ciclo Básico de tres años. La educación media superior y la educación técnica (media básica y media superior) ameritarían un estudio particular que excede los alcances de este trabajo.

Procesos de discusión y elaboración curricular

Primer momento: restaurador

En 1985, en el primer gobierno del Partido Colorado post-dictadura, en el terreno educativo se modifica la Ley de Educación 14.101 en el marco de los acuerdos emanados por la Comisión Nacional Programática (CO.NA.PRO) que precedieron la instalación formal del gobierno. Esta Comisión, integrada por los Partidos Políticos y las organizaciones sociales (Plenario de Trabajadores, Asociaciones de Estudiantes y Movimiento Cooperativista) acuerda los grandes lineamientos educativos, la reforma de la Ley de Educación, llamada de Emergencia, y los integrantes de los órganos de gobierno de la educación.⁶

Los lineamientos generales del período en materia educativa se centraron en la restauración de las dinámicas institucionales y procesuales del pasado democrático que había sido obturada durante el período dictatorial 1973-1984. (Mancebo, M. E., 2007).

En relación al proceso de elaboración de los documentos curriculares, en el marco del Consejo de Educación Primaria, se crea a tales efectos una Comisión Curricular. La misma se encontraba in-

tegrada por cuadros inspectivos y técnicos del sistema⁷ y un representante sindical de la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM-TEP). Asimismo se implementó una Encuesta de consulta a los docentes que se hallaban trabajando en las escuelas. El objetivo de la consulta se centró en la actualización de contenidos para la enseñanza en tanto se restableció el Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas del año 1957. Se consideró que:

El Programa de 1957 fue adecuado al tiempo del Uruguay de hoy, constituyendo por consiguiente un instrumento moderno para la mejor realización de la acción educativa. (CEP, ANEP, 1986,3).

En consecuencia el Programa de Educación Primaria, Revisión de Contenidos 1986 retoma el programa vigente antes de la dictadura. Esta elabora en 1979 un nuevo Programa para Escuelas Urbanas que se aplicará desde 1980 en todas las escuelas del país. El mismo tiene una marcada impronta neo-conductista en sus bases psicológicas y una clara finalidad de imposición y control. En este sentido el Programa de 1957 y su Actualización de Contenidos de 1986 se presentaban organizados en torno a los principios escolanovistas y la estructuración de los contenidos para la enseñanza se mostraban más flexibles.

En la Educación Media, el proceso de elaboración del nuevo Plan (Ciclo Básico Único, 1986) tuvo un tratamiento similar. El mismo se operó en Comisiones de trabajo conformadas con docentes y cuadros técnicos designados por el Consejo. El objetivo central también fue reformular los Planes elaborados en el período de la dictadura cívico-militar (1976). El modelo resultante, Plan 1986, fue una propuesta curricular más actualizada y flexible de acuerdo a los principios pedagógicos y didácticos. En 1993, a nivel del Ciclo Básico se actualiza el Plan 1986 básicamente en relación a los contenidos programáticos (Plan 1986 / 1993).

Segundo momento: reforma

En 1995, en el segundo gobierno del Partido Colorado y tercero pos-dictatorial, se inician un conjunto de transformaciones en el sistema educativo nacional que se integran a cambios generales del período. La década de los '90 se caracteriza por nuevas formas de relacionamiento del Estado con la sociedad y el mercado. El Estado de Bienestar de

⁶ A excepción de los Sindicatos de la Enseñanza nucleados en la CSEU que no concuerdan con los criterios políticos empleados para la designación de las autoridades educativas).

⁷ Cuerpo inspectivo y la División Educación Primaria.

las décadas precedentes mostró señales de agotamiento lo que condujo a una agudización de la crisis del país. La reforma educativa de este período se desarrolla en ese marco general con rasgos particulares. Los cambios se operaron en todas las ramas de la enseñanza, afectando a: la educación inicial, la educación primaria, media (básica, superior y técnica) y a la formación docente (Rama, Operti, 2000, ANEP). Los cambios operados pueden ser valorados como moderados con respecto a las transformaciones sucedidas en otros sistemas educativos de la región; ésta ha sido caracterizada como moderada o liberal amortiguada en tanto se procesó en un peculiar mix de persistencia institucional, gobierno conservador e innovación tecnocrática (Bentancur, 2008, p. 228).

Los principales lineamientos orientadores de la reforma fueron: “(...) la consolidación de la equidad social; la dignificación de la formación y la función docente; el mejoramiento de la calidad educativa, y en apoyo a estos tres objetivos; el fortalecimiento de la gestión institucional” (ANEP-CODICEN, 1995).

Con respecto a los procesos de elaboración curricular se opera una reforma del Ciclo Básico (1996) a nivel de la Enseñanza Media que afecta a Secundaria y a la Educación Técnica. La misma se aplica inicialmente en forma piloto en algunos centros educativos públicos⁸. En Educación Primaria no se modificó el Programa general, no obstante ello se diseñaron programas complementarios y focalizados destinados a las denominadas escuelas de contexto sociocultural crítico.

El proceso de discusión y diseño de los programas tuvo dos características. Los mismos se efectuaron a nivel de los cuadros docentes de los Consejos y con los aportes de técnicos que no provenían de la educación. Una segunda característica que influyó en el proceso de elaboración e implementación de los Programas de Enseñanza, fundamentalmente en los Programas específicos complementarios y de carácter focalizado, fue la organización de estructuras paralelas al sistema financiadas por préstamos internacionales. Estas estructuras (MECAEP y MESyFOD)⁹ implementaron, entre otros, programas compensatorios y financiaron los sistemas de evaluación y monitoreo de los aprendizajes.

En el cuerpo docente, particularmente en los gremios, se operó una marcada división y frac-

tura en relación a los contenidos (compensación y focalización) de la reforma sino también con respecto a las modalidades y formas de procesar los cambios. En este sentido, el carácter verticalista y autoritario que caracterizó la gestión de las autoridades de este período fue fuertemente resistido por el plantel docente.

Tercer momento: transición

En 2005 asume el gobierno nacional el Frente Amplio, coalición que representa a los partidos de la izquierda tradicional y a sectores progresistas. Los gobiernos de Vázquez y Mujica se caracterizan por una búsqueda de alternativas a las políticas neoliberales precedentes que condujeron en el año 2002 a la crisis económico-financiera.

Estos gobiernos establecieron a la educación como una de sus prioridades, lo que se vio reflejado en el aumento presupuestal (4,5% del PBI) y en la organización de ámbitos de debate y consulta para sentar las bases de una nueva Ley de Educación (2008).

El primer período (2005-2009) fue definido como una etapa de *transición* que señala la necesidad de transformación permanente de la educación para adecuarse a las necesidades y demandas de la sociedad (Yarzabal, 2010, p. 18). La gestión de la ANEP estuvo enmarcada por cuatro lineamientos centrales: a) la concepción de la educación desde una perspectiva de derechos humanos, b) el alineamiento de los procesos administrativos con las metas y los objetivos de las políticas educativas, c) la promoción de la participación como principio rector y d) la visión sistémica de la educación pública (ANEP-CODICEN, 2010, p. 14).

Con respecto al proceso de discusión y elaboración curricular el período se caracterizó por la amplia participación docente en las diversas instancias de debate y por el amplio espectro en las consultas efectuadas. El nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008 en el Prefacio indica:

[...] el proceso de elaboración estuvo marcado por dos aspectos considerados ambos innovaciones en lo respecta a acciones curriculares. Por un lado, el alto grado de participación de los docentes bajo múltiples modalidades [...]. Por otro lado, la participación en carácter de invitados, de profesores de enseñanza secundaria [...]. (CEIP, ANEP, 2009,3).

⁸ Es pertinente señalar que la educación privada no adoptó el nuevo Plan.

⁹ MECAEP Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria de CODICEN de la ANEP y MESyFOD Mejoramiento Educación Secundaria y Formación Docente.

El Plan para Enseñanza Secundaria, denominado Reformulación 2006, también fue elaborado en el ámbito del Consejo, en comisiones de trabajo y por medio de mecanismos de consulta y participación docente.

En este período, también se resignifican los Programas Educativos Especiales focalizados bajo la denominación de Programas de Inclusión Educativa. Estos son definidos como programas que tienen vocación igualitaria y universal pero que se imparten en forma focalizada por razones de índole presupuestal. La mayoría de estos Programas se articulan en el Plan de Equidad implementado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) creado en 2005.

Es particularmente novedoso que un Ministerio, de Desarrollo Social, co-ordine la implementación de los Programas de Inclusión Educativa en el marco del denominado Plan de Equidad. A pesar de la iniciativa e independencia técnica de los Consejos Educativos la presencia de un Ministerio no deja de presentar tensiones y debates en el marco de la tradición autónoma de la educación.

En *síntesis* con respecto al proceso de discusión y elaboración curricular en el período post-dictadura es posible apreciar los siguientes elementos:

- a) los debates, procesos y finalmente cambios curriculares se operaron en el marco de los Consejos desconcentrados respectivos a cada nivel educativo en concordancia con el principio de autonomía técnica en la materia;
- b) en cada uno de los momentos reseñados se evidencia la afectación discursiva de los debates educativos generales en el modo de procesar los cambios en materia curricular;
- c) en cada uno de los momentos consignados en el análisis el modo de implementar las reformas curriculares es diferencial en relación a los actores involucrados, nivel de participación y base de acuerdos. En los dos primeros momentos los actores involucrados así como el nivel de participación es similar en tanto en el tercero hay un mayor involucramiento y participación del colectivo docente. A su vez, la base de acuerdos es similar en el primer y tercer momento. En estos hay amplia aceptación en torno a los diseños elaborados en tanto en el segundo de los momentos se manifiestan elevados niveles de disconformidad y oposición docente.

Los objetivos, sentidos orientadores y contenidos de los diseños curriculares

Primer momento: restaurador

Como se señaló en el apartado precedente los sentidos orientadores y objetivos educativos y curriculares apuntaron a restablecer los valores democráticos y un estado de derecho en el seno del país y en particular en el ámbito del sistema educativo.

A su vez, en el Ciclo Básico Único de Media (1986/93) se explicitan dos criterios que ya estaban presentes en los Programas de 1957 y en la Actualización de Contenidos 1986 de Educación Primaria. Estos criterios son el de *flexibilización y contextualización*. Los mismos se inscriben en los discursos psicopedagógicos y sociológicos que progresivamente han afectado el campo de la enseñanza.

El Programa Actualización de Contenidos 1986 de Educación Primaria presenta dos elementos importantes a ser señalados. Por un lado se presenta como un curriculum *centrado en contenidos* procurando resaltar las diferencias con el Programa de la época dictatorial organizado por objetivos operacionales y por otro lado se enfatizan las orientaciones didácticas que ubican su eje en la etapa evolutiva del niño, sus intereses y contexto de pertenencia.

Un programa basado únicamente en contenidos significa asignar a la escuela una función esencialmente transmisora, pero se reconoce también, que los contenidos son a la vez que valores del hombre y de la cultura, un medio para el desarrollo del aprendizaje en sí, como actividad potenciadora de las aptitudes individuales. (CEP, ANEP, 1986, 11).

En este fragmente se ilustra lo señalado precedentemente, énfasis en los contenidos y en la instrumentalización de los mismos en relación a los procesos de aprendizaje de los sujetos.

Por su parte el Ciclo Básico Único, 1986 / 93 se organiza básicamente en Asignaturas y contenidos. La novedad radica en la división de los contenidos en *núcleo básico* y un *núcleo variable* de acuerdo a los principios de flexibilidad y contextualización señalados. A modo de ejemplo en el Programa de Historia, con respecto a la flexibilidad, se expresa la necesidad de reducir los contenidos obligatorios en tanto se debe dejar tiempo para el desarrollo de “habilidades y destrezas”. A su vez se consigna: “los contenidos deben ser cortos”, éstos “han sido depurados, aliviados, podados” (CES, ANEP, P. Historia, 1986 / 93, s/p).

El *núcleo variable* está compuesto por orientaciones referentes a cómo efectuar la selección de los centros de interés de los educandos, las áreas de coordinación metodológica y temática así como una serie de sugerencias “dinámico-participativas” para el diseño de las actividades de los educandos. Con respecto al *núcleo variable* se sostiene que éste debe adaptarse y contextualizarse en función de “los niveles de comprensión, los intereses de los educandos y las necesidades del medio” (CES, ANEP, P. Inglés, 1986 / 93, s/p). A su vez, se señala que:

[...] la selección de los temas y centros de interés así como de las actividades dinámico-participativas deben realizarse a través de la negociación entre el profesor y los alumnos; es decir dicha elección reflejará los intereses de los educandos y satisfará sus expectativas. (CES, ANEP, P. Inglés, 1986 / 93, s/p).

Otro elemento que progresivamente adquirirá relevancia, fundamentalmente en el segundo quinquenio del período, será la incorporación de las mediciones de los resultados de aprendizajes y los diagnósticos en la educación. Si bien éstos no inciden directamente en los diseños curriculares sí lo harán en forma indirecta en el diseño de nuevas modalidades focalizadas de intervención curricular.

Segundo momento: reforma

Como se mencionó precedentemente, este momento se caracterizó por la implantación de una reforma educativa de sesgo autoritario en su forma de aplicación y que se orientó en torno a cuatro ejes centrales: a) equidad social, b) mejoramiento de la calidad educativa, c) fortalecimiento de la gestión institucional, d) dignificación de la formación y función docente.

En el plano curricular, en Educación Primaria, no se operaron cambios generales en relación al Programa común de enseñanza. No obstante, se implementaron Programas¹⁰ de carácter compensatorio y de aplicación focalizada en algunos centros educativos. Estos son: el Programa de Escuelas de Tiempo Completo y el Programa de Mejoramiento de los Aprendizajes para las escuelas urbanas públicas de contextos desfavorecidos. Ambos son de carácter focalizado y tienen el objetivo de “reforzar” la implementación del Progra-

ma Común de Educación Primaria por medio de mayor tiempo escolar, la distribución de libros de textos y material didáctico así como la implementación de proyectos. La elaboración de Proyectos contextualizados a las necesidades del medio y de los sujetos es la base variable y complementaria de estos Programas. Los docentes de las escuelas de “contexto sociocultural crítico”, luego de ser “capacitados”, deberían presentar Proyectos de Mejoramiento Educativo en los cuales se consignara los ejes, actividades y recursos particulares a ser implementados. Junto a esta nueva orientación de la política curricular se desarrollan las mediciones estandarizadas y periódicas de los aprendizajes de los escolares junto a una política sistemática de “capacitación” de maestros.

Por su parte, en Educación Secundaria se reforma el Ciclo Básico, creándose programas comunes para la Educación Secundaria y la Educación Técnica. El incremento de la carga horaria, la promoción de “mayor autonomía” a los centros educativos así como la articulación de los contenidos en Áreas de conocimiento y no exclusivamente en Asignaturas fueron los tres rasgos más sobresalientes. El diseño mixto de los contenidos de enseñanza en Áreas y Asignaturas fue uno de los aspectos de mayor polémica en el colectivo docente. Los debates integraron argumentaciones de orden epistemológico en torno al desarrollo de las disciplinas así como profesionales y laborales referentes a la formación inicial específica de cada docente y con respecto a la estabilidad laboral.

Como se señaló, este curriculum se aplicó en forma piloto en algunos centros y fue acompañado con cursos de “capacitación” docente así como la elaboración y distribución de libros de texto y material didáctico. El carácter piloto del Plan junto al desarrollo de los Programas focalizados condujo a que no todas las instituciones educativas implementaran los mismos planes. Esto tuvo como consecuencia una pluralidad de diseños curriculares para el mismo sector educativo lo que rompía con la tradición del país que se caracterizaba por la implementación universal de Planes y Programas de Estudio comunes a todo el territorio nacional.

Las mediciones estandarizadas de aprendizajes de los estudiantes de Educación Media también se inician en los últimos años de este período a través de las Pruebas Pisa. En este sentido es per-

¹⁰ En los Programas compensatorios, el término programa se utiliza en un sentido más amplio que en relación a los programas de estudio tradicional organizado en función de las disciplinas, contenidos u objetivos de enseñanza. En el caso de los Programas compensatorios, en general, se consignan los fines, las orientaciones a los docentes, formas organizativas de la jornada escolar y actividades a desarrollar. A pesar de las diferencias señaladas, ambas acepciones comparten el carácter prescriptivo y normativo así como el objetivo de intervención en el espacio educativo escolar.

tinente el carácter exógeno que estas mediciones adquiere en tanto son diseñadas y sistematizadas por un equipo técnico externo al centro educativo y a la labor de enseñanza. Asimismo, es pertinente subrayar el escaso valor educativo que estas pruebas tienen para la tarea de los docentes así como el progresivo valor político y de control que las mismas han adquirido.

El carácter fuertemente instrumental de los cursos de capacitación de los docentes es otra de las características que los docentes de Enseñanza Media comparten con los Maestros en este período. En este sentido es posible apreciar un avance de lo que podríamos llamar una “didactización tecnológica” en estos cursos en detrimento de las especificidades disciplinarias que caracterizaba a la formación de los profesores de Enseñanza Secundaria. En este marco las concepciones simplificadas del didacticismo y del constructivismo sobre aprendizaje tuvieron un asiento significativo en los cursos de “capacitación” de los docentes.

Tercer momento: transición

Como se ha señalado precedentemente este momento se caracteriza por su carácter híbrido en tanto se impulsan cambios en materia curricular al tiempo que se da continuidad a otros.

Con respecto al Programa de Educación Primaria (2008) se reafirma el carácter de contenidos a enseñar. En este sentido se sostiene:

El Programa de Educación Inicial y Primaria es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en la escuela, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación (CEIP, ANEP, 2009, 3).

El acento puesto en el ámbito disciplinar y de contenidos se inscribe en el debate en torno al valor y desarrollo de las competencias como eje estructurados de las lógicas curriculares y de la labor de enseñanza. Similar operación se efectúa a nivel de la Enseñanza Media en tanto se abandona la organización en áreas y se retorna a los contenidos disciplinarios al mismo tiempo que se unifica el currículum de Ciclo Básico en los liceos.

A pesar de estas diferencias con el momento de *reforma* se continúa y avanza en la definición de diseños curriculares flexibles y contextualizados con respecto a los intereses, necesidades y características de los educandos y del medio. La definición en torno a “currículos situados” pugna el espacio simbólico con la nomenclatura de “contextualizado” procurando atribuir un nuevo senti-

do a las adecuaciones curriculares que se impulsan. El significativo situado se asocia con la perspectiva sociocultural vigotskiana procurando distanciarse de las perspectivas que estigmatizan a los educandos en función de su situación socioeconómica de origen característico de la década precedente.

A su vez, en el Plan 2006 de Ciclo Básico se estructura un Espacio Pedagógico Inclusor (EPI) que en forma similar a los Programas de Áreas de Compensación Pedagógica del Plan 1986 / 93 tiene como objetivo central:

[...] atender adecuadamente y con criterios de equidad a un alumnado diverso en sus intereses, capacidades y motivaciones y buscar por lo tanto, estrategias que ayuden a desarrollar las respuestas específicas que ese alumnado heterogéneo necesita. “Se trata de desarrollar al máximo un trabajo eficaz y rentable cognitivamente para los alumnos y de abordar con ellos todos aquellos espacios de conocimiento que les permitan entender mejor y participar de manera adecuada e igualitariamente socialmente en el contexto social, cultural y laboral de nuestros días”. Las adecuaciones curriculares pretenden un mayor ajuste a las necesidades del alumno, [...]. (CES, ANEP, 2006, Programa Idioma Español, s/p).

Los Programas Educativos y Socio-educativos focalizados también tienen continuidad con el período anterior. A pesar de ello presentan características particulares que las diferencian de las políticas compensatorias de la década de los '90. Las Políticas de Inclusión Educativa (PIE) se diseñan en forma articulada (integral y transversalmente) entre diversas organizaciones estatales –la ANEP con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), MIDES, MEC- y en algunos casos articuladas con Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Entre estos se encuentra el Programa Aulas Comunitarias (PAC), Maestros Comunitarios (PMC) y los Centros de Atención Integral a la Infancia y a la Familia (CAIF), entre otros. En el primer período de este momento se integran al Plan de Equidad coordinado por el MIDES.

Los PIE se diferencian de los esquemas economicistas de las políticas de transferencias condicionadas de dinero y de las políticas compensatorias no sólo por su carácter integral sino por su implementación intersectorial. Esta nueva forma de diseño y gestión de las PIE, articulada con las políticas sociales integrales desarrolladas a nivel central y territorial, plantea importantes desafíos a los gestores y docentes, así como ciertos niveles de conflictividad en tanto se profundiza el carácter

integral y focalizado. Estos dos rasgos estructuran espacios de articulación al tiempo que generan una zona de tensión, pues “rompen” con la historia de políticas educativas sectoriales y universales desarrolladas en Uruguay en las etapas anteriores.

A modo de síntesis, en el siguiente cuadro se procura consignar los aspectos analizados en los apartados precedentes.

el espacio simbólico en torno a las representaciones sobre los sujetos (educandos y docentes), las disciplinas de enseñanza, las actividades y, en un sentido amplio, las formas institucionales legítimas de control y formación de los sujetos. Desde este marco, el debate en torno a las políticas curriculares se desliga de una dimensión exclusivamente instrumental para inscribirse en un espacio político central.

Ejes	Período 1985 – 1994	Período 1995 – 2004	Período 2005 – 2013
Estratégicos en Ed. Básica	Restauración institucional y procesual democrática en el sistema educativo	a) Equidad social, b) mejoramiento de la calidad educativa, c) fortalecimiento de la gestión institucional, d) dignificación de la formación y función docente	a) La educación como derechos, b) el alineamiento de los procesos administrativos con las metas y los objetivos de las políticas educativas, c) la participación como principio rector, d) democratización y transparencia en la gestión y e) visión sistémica de la educación pública
Predominio de políticas curriculares	Sectoriales	Sectoriales	Sectoriales. Nuevos programas intersectoriales
Alcance de las políticas curriculares	Universales	Universales y focalizadas (compensatorias)	Universales y focalizadas (inclusión)
Proceso de debate y diseño curricular	Comisiones designadas por los Consejos	Comisiones designadas por los Consejos. Características verticalistas y sesgo autoritario	Amplia participación docente
Lógica organizadora curriculares	Centralmente: contenidos secuenciados	Mixto: áreas y disciplinas en CB Secuenciación	Disciplinas en CB Secuenciación

Cuadro 1. Síntesis comparativa de los principales ejes de las políticas curriculares y procesos de diseños curriculares. Fuente: Elaboración propia.

A modo de conclusión

Como resulta evidente para el lector en este artículo se ha empleado el término *programa* en dos acepciones diferentes: para designar los diseños curriculares vinculados a los contenidos disciplinares de enseñanza organizados en torno a alguna lógica interna particular y como documentos generales que pautan los fines, orientaciones y sentidos educativos así como las pautas organizativas y las actividades a desarrollar, en forma particular, en relación a un sector poblacional. No obstante ello ambas acepciones, como se señaló, tienen un carácter normativo y prescriptivo con relación a la actividad de enseñanza desarrollada en un centro educativo. Carácter opaco, conflictivo pero que procura normativizar e intervenir aunque sus efectos sean procesos complejos y conflictivos de hibridización.

En este sentido, las políticas curriculares adquieren una dimensión tecnológica, de intervención sobre la población hacia la cual se dirige y sobre los docentes y las instituciones educativas. Asimismo, están articuladas en torno a ciertas racionalidades políticas que procuran hegemonizar

En el estudio comparativo efectuado es posible observar diversos grados de tensión en torno al principio de autonomía técnica de la educación ya sea a partir de la creación de instituciones paralelas a la estructura organizacional del sistema en el período de la *reforma* como a la presencia de los ministerios (MEC y MIDES) en la co-coordinación de los Programas Socio-educativos en el período de *transición*.

Asimismo las dinámicas de discusión y participación de los diseños curriculares aparecen claramente diferenciadas en los tres momentos estudiados. No obstante, los sentidos, objetivos y contenidos presentan escasa diferenciación, apreciándose, casi exclusivamente, énfasis y leves tonalidades distintas en cada uno de los momentos. Las diferencias parecerían ubicarse, centralmente, en los aspectos de forma más que de contenidos.

A su vez, a partir del análisis efectuado en los apartados precedentes, es posible apreciar la progresiva complejización del mapa curricular en tanto a los diseños curriculares tradicionales, vinculados a los sentidos y contenidos de la enseñanza, se incorporan diversos programas de carácter particular y aplicación focalizada para ciertos sujetos

y sectores poblacionales. Asimismo, es posible detectar que estos programas han desplazado su foco de intervención de la dimensión singular de los sujetos a la poblacional. En otros términos, en las décadas precedentes al período analizado los fracasos escolares aparecían ligados, en forma prioritaria, a las “patologías” de los sujetos, en tanto que en este período se desarrollan, con mayor intensidad, las asociaciones del fracaso escolares con los sectores pobres de la sociedad. En otros términos, se podría afirmar que el campo curricular, afectado históricamente por la psicologización del discurso educativo, asiste a una afectación proveniente de los estudios y mediciones sociológicas de los sujetos y las poblaciones. La patologización biológica y psicológica abre camino a las “patologizaciones sociales” que más allá de los dramáticos problemas reales que las situaciones de exclusión conllevan produce, muchas veces, en el discurso educativo efectos de estigmatización y mayor exclusión. Esto en tanto se escribe con antelación y se inscribe a los sectores pobres en circuitos diferenciales de acceso a la cultura.

Con respecto a los procesos de discusión y elaboración de los diseños curriculares el grado de participación docente en los mismos ha tenido un desarrollo pendular. En un primer momento se procuraron ciertos acuerdos colectivos en torno a los fines y contenidos de la enseñanza que, en un segundo momento, se revierten drásticamente para alcanzar, en el último período, un grado importante de desarrollo.

Un aspecto que parecería inscribirse en la gramática de lo curricular refiere a los niveles de flexibilización y contextualización de los programas de enseñanza. La variable que adquiere una progresiva relevancia es el “contexto social de origen” de los sujetos y las poblaciones; ésta se presenta con un carácter determinante en relación a los contenidos de enseñanza. En el diseño de los Programas focalizados, este aspecto se configura en la lógica organizativa interna relegando a un segundo y tercer lugar las lógicas psicológicas y epistemológicas que tradicionalmente se articulan en un proyecto curricular. De esta forma los aspectos disciplinantes de la trama educativa adquieren un lugar estelar frente a los aspectos de trasmisión y recreación de las disciplinas y la cultura. Un corolario de lo anterior se aprecia en la disminución de los “contenidos” u objetos consignados para ser enseñados y un incremento de los elementos “actitudinales” y “procedimentales”. Como se ha desarrollado analíticamente en este trabajo, este aspecto trasciende a los Programas especiales, compensa-

torios o inclusivos para formar parte de la tónica general de los diseños curriculares generales y universales. Asimismo, no ha sido posible visualizar diferencias en los tres momentos estudiados; por el contrario se ha apreciado un hilo de continuidad y profundización aunque, la búsqueda conceptual de referencia presente matices.

En síntesis, es posible afirmar que los elementos señalados - contextualización, flexibilización, disminución de contenidos e incremento de los aspectos actitudinales y procedimentales – se perciben como rasgos comunes a los tres momentos analizados y tendenciales en relación a las lógicas generativas y de organización interna de los diseños curriculares.

Referencias

- BENTANCUR, N. (2008) Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual. Banda Oriental, Montevideo.
- BENTANCUR, N. (2007) Las políticas educativas en Uruguay. Perspectivas académicas y compromisos políticos, MEC, FCS, Udelar. Montevideo.
- BORDOLI, E. (2007) La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. en BORDOLI, E., C. BLEZIO (comps.) (2007).
- BORDOLI, E., C. BLEZIO (comps.) (2007) El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza, FHCE. Montevideo.
- MANCEBO, M.E. (2007) La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación en BENTANCUR, N. (2007).
- RAMA, G. (2000) Educación y sociedad en Uruguay. en ANEP – CODICEN (2000). Montevideo.
- YARZÁBAL, L. (2010) Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio. en ANEP- CODICEN Una transformación en marcha, ANEP / UTU, Maldonado.
- ANEP-CODICEN (2010) Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones. Tomo I: Exposición de Motivos y articulado. Período 2010 – 2014, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Montevideo
- ANEP – CODICEN (2000). Una visión integral del proceso de “reforma educativa” en Uruguay 1995 – 1999, Montevideo.
- ANEP – CODICEN (1995). Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones del CODICEN de la ANEP (Tomo I y II), Montevideo.
- ANEP - CODICEN (2005) Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992 – 2004, Montevideo.
- CEIP-ANEP (2010) Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (2010-2014). CEIP, Montevideo.

CEIP-ANEP (2009) Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008, Rosgal SA, Montevideo.

CEP-ANEP (1986) Programa de Educación Primaria para las escuelas urbanas. CEP, Montevideo.

CEP-CONAE (1980) Programas para las escuelas urbanas 1979. CEP-CONAE, Montevideo.

CES-ANEP (1986) Plan 1986 / 93. Disponible en: http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=71. Acceso 5 de abril de 2014.

CES-ANEP (1996) Plan 1996. Disponible en: http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=71. Acceso 5 de abril de 2014.

CES-ANEP (2006) Plan 2006. Disponible en: http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=71. Acceso 5 de abril de 2014.

Constitución de la República (1997) disponible en: <http://www.rau.edu.uy/uruguay/const97-7.11.htm> Acceso 5 de abril de 2014.

CNCPS (2008) Plan Quinquenal del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales de la Presidencia de la República, Montevideo.

MEC-URUGUAY (2009) Ley General de Educación N° 18.437 del 12 de diciembre de 2008, Ministerio de Educación y Cultura: Impo. Montevideo.

MEC-URUGUAY (1985). Ley de Emergencia N° 15.739 disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/TextoLey.asp?Ley=15739&Anchor=> Acceso 5 de abril de 2014.

MEC-URUGUAY (1972) Ley de Educación N° 14.101 disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/TextoLey.asp?Ley=14101&Anchor=> Acceso 5 de abril de 2014.

Páginas web consultadas

<http://cep.edu.uy/>

<http://www.ces.edu.uy/ces/>

<http://ipes.anep.edu.uy/>

www.mec.gub.uy

Glosario de abreviaturas citadas

ANEP (Administración Nacional de Educación Pública)

CAIF (Centros de Atención Integral a la Infancia y la Familia)

CSEU (Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay)

CODICEN (Consejo Directivo Central de la ANEP)

CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP)

CES (Consejo de Educación Secundaria de la ANEP)

CETP (Consejo de Educación Técnico Profesional de la ANEP)

CSE (Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar)

EMS (Educación Media Superior)

FUM (Federación Uruguaya de Magisterio)

INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay).

MEC (Ministerio de Educación y Cultura)

MECAEP (Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria de CODICEN de la ANEP)

MIDES (Ministerio de Desarrollo Social)

MEMFOD (Mejoramiento de la Educación Media y la Formación Docente del CODICEN de la ANEP)

PIE (Programas de Inclusión Educativa)

Políticas Públicas e interfaces da formação docente no Brasil

DALLA CORTE, Marilene Gabriel
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo

Neste texto objetiva-se discutir, a partir de uma visão panorâmica, as políticas públicas de formação docente no Brasil considerando a interlocução entre educação básica e superior, assim como as interfaces da formação inicial e continuada e respectivos programas/ações de governo, utilizando-se de análise documentos normativos da legislação educacional, entre outros subsídios, assim como de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir desse lócus, apresenta-se uma análise, mesmo que em recorte, subjacente aos formatos, os desafios e as possibilidades nos processos de formação docente de qualidade. A formação inicial e continuada, se bem articulada e subsidiada por processos formativos ancorados na inter-relação e indissociabilidade teoria e prática, potencializa ao profissional da educação construir uma base formativa inicial e necessária, assim como avançar no seu aperfeiçoamento e consequente desenvolvimento profissional. Nesta lógica, não se pode e não se quer que as políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores no Brasil sejam conotação de processos formativos aligeirados, desarticulados e sem a real e necessária construção de conhecimentos, compreensão dos saberes e experiência dos fazeres da profissão docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Políticas Públicas. Educação Básica. Educação Superior.

Introdução

Ao longo do século XX e início do século XXI, as políticas públicas para a educação básica e superior no Brasil passaram por [re]estruturações de pequenas a grandes proporções. Tais perspectivas imbricadas ao aumento populacional, ao desenvolvimento e o crescimento econômico no país, condicionados a fatores tais como urbanização, industrialização e formação. Nessa seara, a formação de professores tem sido preocupação constante nos debates, nos estudos e nas proposições/articulações das políticas públicas para a educação básica e superior, especialmente no que tange à universalização do acesso e os aspectos constitutivos à atuação docente de qualidade.

De acordo com Saviani (2011, p. 10), “[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas” e, sendo assim, é importante que, cada vez mais, se discuta e se aponte limites e possibilidades que poderão contribuir para que as políticas públicas e programas/ações subjacentes à formação de professores (inicial e continuada) sejam [re]pensadas, [re]significadas e implementadas de maneira articulada, compartilhada e em cooperação, no sentido de [co]responsabilidade entre todos os envolvidos. Sobretudo, que tais políticas potencializem melhorias na formação e repercutam na produção e atuação docente de qualidade, não se esvaziando em si mesmas.

Para tanto, neste texto, objetiva-se discutir, a partir de uma visão panorâmica, as principais políticas de formação docente no Brasil considerando a interlocução entre educação básica e superior, assim como as interfaces da formação inicial e continuada com os respectivos programas/ações de governo. A partir desse lócus, apresenta-se uma análise, mesmo que em recorte, subjacente aos formatos, os desafios e as possibilidades nos processos de formação docente de qualidade.

Visão panorâmica das políticas públicas e programas inter-relacionados à formação de professores no Brasil

A partir da década de 1990 o cenário da internacionalização do ensino superior denota o cerceamento da globalização no ensino de graduação e pós-graduação. Surgem, concepções da Organização das Nações Unidas para a Educação acerca da “Educação no século XXI”, em que são [re]pensadas e [re]articuladas questões como equidade e qualidade da educação no mundo, as missões e abrangência da universidade, concepção de educação superior promulgada pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Morosini (2005) coloca que o Brasil sofre diretamente essas influências, principalmente junto aos movimentos voltados para a estruturação de uma universidade pública e democrática. A autora aponta a aprovação da LDB nº 9.394/96 e medi-

das complementares como uma legislação que vem congregando aos pressupostos da internacionalização do ensino superior, “[...] desde as orientações para o desenvolvimento de uma instituição universitária eficiente, empreendedora e sustentável até a constituição de uma instituição universitária de caráter transnacional” (p. 317). Nessa perspectiva, as discussões e estudos nos últimos anos acerca das políticas públicas voltadas à formação, valorização e ao desenvolvimento dos profissionais da educação, que tem constado nas agendas global, regional e local, justamente, pela influência de Órgãos e Instituições internacionais como a UNESCO¹, IESALC² e OECD³, entre outros, tem recomendado e encaminhado orientações para as políticas de formação docente inicial e continuada imbricadas, especialmente, à concepção de docência e consequente [re]estruturação curricular dos cursos, formação em serviço, avaliação, produção docente, titulação, carreira, relação universidade e espaços de atuação docente.

Assim sendo, no que diz respeito à função do Estado e sua relação com qualidade da educação básica e superior, as reformas presentes no campo educacional passaram a caracterizar-se, cada vez mais, pelo alinhamento às políticas mundiais de educação; bem como pela regulação e implementação de ações estatais que, sob o viés da qualidade, postulam melhorias que estão regulamentadas por dispositivos de avaliação e, sobretudo, regulação do Ministério da Educação (MEC), suas secretarias, órgãos e autarquias inter-relacionados. Para o governo brasileiro a formação inicial e continuada estão na centralidade dos processos que envolvem a profissionalização dos docentes, em detrimento de outros aspectos que, também, são elementares e indispensáveis à docência de qualidade.

De acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2012, no Brasil, havia 2.095,013 docentes atuando na educação básica. Nos gráficos abaixo, retirados do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica, identifica-se o percentual de docentes com formação ou sem formação nas etapas da educação básica, o que torna possível se aproximar da compreensão das prioridades das políticas públicas di-

recionadas à formação dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental:

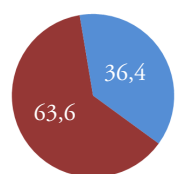


Gráfico 23 - Educação Infantil
Percentual de Docentes por Grau
de Formação - Brasil - 2012

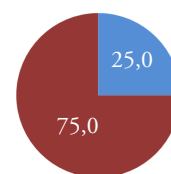


Gráfico 24 - Ensino Fundamental
Anos Iniciais - Percentual de Docentes
por Grau de Formação - Brasil - 2012

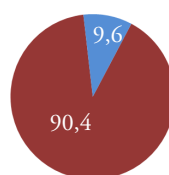


Gráfico 25 - Ensino Fundamental
Anos Finais - Percentual de Docentes
por Grau de Formação - Brasil - 2012

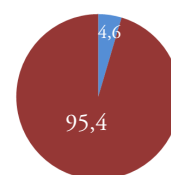


Gráfico 26 - Ensino Médio
Percentual de Docentes por Grau
de Formação - Brasil - 2012

Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica, INEP, 2012, p. 16.

Verifica-se que houve evolução quanto ao grau de instrução/formação dos professores, já que o percentual de docentes com formação superior (licenciatura) cresceu consideravelmente em todas as etapas da educação básica, em especial, entre os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Constata-se essa realidade partindo do pressuposto de que em 2001 menos de um terço desses professores (27%) tinha formação superior; em 2010, essa porcentagem mais que dobrou, passando para 62,4%. A educação infantil registrou a segunda evolução mais significativa, passando de 24,7% para 51,8% de graduados no período e, em 2012, para 63,6%. Os dados do INEP abrangem escolas públicas e particulares.

Também, nos dados do INEP referentes à Educação Superior, constam informações subjacentes a mais de 400 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica e que são alunos da educação superior. Dos profissionais que atuam

¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura objetiva contribuir com ações educacionais mundo inteiro, no sentido de veicular paz e segurança aos cidadãos. Voltada para a minimização do analfabetismo no mundo, prioriza essencialmente a formação e qualificação de professores.

² O Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe é um organismo voltado à promoção do acesso e da qualidade na educação superior, que objetiva a transformação da educação terciária.

³ A Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento, tem em sua representatividade 30 países agregados e envolvidos com o desenvolvimento econômico, com a sustentabilidade, com alternativas de geração de novos empregos, aumento da qualidade de vida, entre outros aspectos do crescimento mundial.

no magistério da educação básica, e também são alunos da educação superior, aproximadamente são 48% matriculados no curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras.

Encontra-se na LDB nº 9.394/96 preceitos de que a formação de profissionais da educação precisa estar fundada na inter-relação teoria e prática, tendo como pilares balizadores a formação inicial e continuada, entrecruzando-se à capacitação em serviço e ao aproveitamento das experiências formativas e profissionais anteriores em instituições de ensino, entre outras atividades. Quanto aos aspectos fundamentais da política nacional de formação de professores, normatizada inicialmente pela LDB, verifica-se que a formação de docentes para atuar na educação básica requer ser em nível de graduação plena, em curso de licenciatura, ofertada em institutos superiores de educação e universidades, admitindo-se a formação na modalidade Normal (em nível médio) como mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Com referência à promoção da valorização dos profissionais da educação passou-se a priorizar na legislação, de acordo com as normas de cada sistema de ensino, a experiência docente para o exercício no magistério, o período para estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho. Nas disposições transitórias, a LDB instituiu a Década da Educação em seu artigo 87, a contar de dezembro de 1997, definindo que até o final desse período apenas seriam admitidos professores com formação em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil, Resolução CNE nº 1/2002, consta que a formação para a atividade docente deveria priorizar a aprendizagem do aluno, o trato da diversidade, o enriquecimento cultural, práticas investigativas, elaboração e execução de projetos voltados ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, utilização das TICs, utilização de metodologias e recursos inovadores, práticas colaborativas e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002). Assim sendo, tanto o MEC, quanto a CAPES⁴, passaram a articular seu planejamento e respectivas ações voltados para os seguintes princípios orientadores: formação docente como compromisso público de estado; colaboração e cooperação técnica entre os entes federados; garantia de padrão de qualidade

dos cursos de formação inicial e continuada; articulação teoria e prática; indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; interdependência entre escola, demais instituições não escolares e universidade, entendidos como espaços de formação.

Além da perspectiva normativa, outros marcos importantes foram delineando os encaminhamentos realizados pela União, no sentido de se constituir [co]promotora da formação de profissionais da educação. Aqui, pontuam-se alguns deles na tentativa de elucidar as discussões propostas na perspectiva da visão panorâmica das políticas e programas de formação docente.

Em 2006, o artigo 67 da LDB nº 9.394/96 foi modificado, em conformidade com a Lei nº 11.301, para definir as condições adequadas de trabalho docente. Além dos preceitos e normativas legais, já existentes no Artigo 67 da LDB, foram incluídos aspectos subjacentes à experiência e qualificação profissional para o exercício nos níveis, etapas e modalidades de ensino. Daí a necessidade, cada vez mais premente, de investimento público na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Na lógica de contribuir para a qualidade dos cursos de licenciatura, em 2007, surge o Programa de consolidação das Licenciaturas – Prodocência⁵, com o objetivo de fomentar e estimular o desenvolvimento de projetos institucionais voltados para a gestão educacional/escolar, experiências metodológicas e práticas inovadoras, cooperação técnica entre a universidade e demais contextos educativos (escolares e não escolares); sua perspectiva é de interdependência entre educação superior e educação básica, interconexão entre as unidades acadêmicas, questões curriculares e processos formativos dos futuros professores e professores em serviço na universidade e contextos escolares.

Com base no Decreto nº 6.775/2009 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada com os desafios, entre outros, de: definir, construir e implementar a política de formação do estado/município a partir de suas próprias características, necessidades e particularidades das escolas; elaborar as propostas de formação específicas para os diferentes âmbitos e atividades de atuação docente; estabelecer parâmetros norteadores de formação,

⁴ Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES.

⁵ Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia> >

considerando as perspectivas de desenvolvimento dos professores, suas necessidades, potencialidades e disponibilidades; garantir a qualidade dos espaços coletivos de formação, horas de formação, cursos, grupos de trabalho e oficinas; acompanhar e avaliar as definições dos sistemas e das unidades escolares quanto à formação.

O Ministério da Educação, nesse movimento, intensificou o apoio às ações de formação inicial e continuada, mediante a concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, bem como auxílio a projetos relativos às ações de formação, também com o apoio financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para implementação de programas, projetos e cursos de formação. Para tanto, a CAPES, com novas funções inter-relacionadas diretamente à educação básica, intensificou e priorizou o incentivo à formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica a partir da consecução de programas voltados para: a) Formação superior de professores em exercício: 1ª Licenciatura para professores da rede pública sem curso de graduação; 2ª Licenciatura para professores que atuam em disciplinas fora de suas licenciaturas; Formação pedagógica para professores com graduação, mas sem licenciatura; Formação pedagógica para bacharéis; Cursos de Especialização (presencial, semipresencial e a distância); Mestrados Profissionais, entre outros. b) Redes de capacitação e formação continuada: Pró-Infantil; Educação Inclusiva - Direito à Diversidade; Núcleos de Tecnologia Educacional e Proinfo Integrado; Pro-letramento – Português e Matemática (atual Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa); Programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; Pró-Conselho; Pradime; Formação de Conselheiros Escolares; Programa Escola Ativa, entre outros programas.

Foi preciso, nessa lógica, organizar e ofertar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, para as redes públicas da educação básica, a partir do regime de colaboração entre a União e os entes federados, em que a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente⁶ com a atribuição de formular planos estratégicos, em cada Estado e no Distrito Federal constituiu-se elemento indispensável no

levantamento da demanda, adequação e oferta de cursos, apoio financeiro da União e o controle social. Entretanto, há várias questões que precisam ser [re]dimensionadas, considerando as responsabilidades dos partícipes nesse processo colaborativo e compartilhado, no sentido de: qualificar a representatividade e a participação constante de todos os interessados nos Fóruns Estaduais para que ocorra o dimensionamento dos indicadores e demandas contextuais em virtude da articulação administrativo-pedagógica-financeira da oferta dos cursos; expressivo apoio pelas redes de ensino ao profissional da educação em formação, considerando a necessária diminuição da jornada de trabalho para a efetiva participação no curso; o fomento aos profissionais da educação para a participação nos cursos de formação inicial/continuada; valorização dos profissionais que compõem a equipe de cada programa voltado à formação docente, considerando a remuneração condizente com as funções e realização das atividades previstas, assim como a adequação de recursos de custeio às Universidades públicas e aos polos da Universidade Aberta do Brasil.

Na lógica da operacionalização da cooperação técnica e dos Fóruns e Comitês Estratégicos para o desenvolvimento da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁷ e, também, do Plano de Ações Articuladas (PAR), é preciso dar visibilidade e exaltar o trabalho compartilhado e comprometido de organizações civis as quais se constituem representativas de vários segmentos que integram e/ou agregam as redes/sistemas de ensino e os contextos escolares: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Conselho dos Secretários de Estado de Educação – CONSED, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME e suas seccionais, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCEE, assim como as representações sindicais dos profissionais da educação básica e superior, entre outras.

Com caráter articulador, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

⁶ Criados pela Portaria n.º 883 do Ministério da Educação, de 16 de setembro de 2009, a qual estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais. Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Entre as principais funções do Fórum, estão: elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; definir prioridades e metas do programa em cada estado; coordenar as ações de formação de professores; propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais> >.

⁷ Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

– PARFOR⁸, também surgiu com a finalidade de entrecruzar a conjuntura das ações de formação inicial e continuada do MEC, em sintonia e regime de colaboração com as Secretarias de Educação, bem como as IES com a responsabilidade de ministrar os cursos de licenciatura aos professores (lotados nas redes públicas) que não possuem formação em nível de graduação. Nesta ótica, o PARFOR passou a captar indicadores com base nas informações advindas das Secretarias Estaduais, Municipais e do Distrito Federal acerca dos professores que não possuem licenciatura ou que possuem licenciatura e estão em desvio de função atuando em outra área, necessitando, portanto, um segundo curso de licenciatura. As ações desse Plano passaram a ser articuladas em interface com as IES públicas, a Plataforma Freire⁹ e a Universidade Aberta do Brasil. Apesar de todos os esforços regionais e locais quanto à indicação de demandas e articulação dos referidos contextos e sujeitos, percebe-se, pelos principais resultados¹⁰ do Programa, que em vários casos as matrículas e/ou indicadores de permanência/conclusão nos cursos, ainda, não atingem o esperado.

Programas voltados à formação dos profissionais da educação foram propostos e colocados em prática na última década pelo governo federal; alguns deles, intimamente inter-relacionados ao fortalecimento dos cursos de licenciatura. Um Programa que trouxe nova perspectiva e lógica ao fortalecimento dos processos formativos iniciais de professores, assim como vem oportunizando ampliar a aproximação e interdependência entre Universidade e Escola é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Criado pelo Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), o PIBID é um Programa que tem abarcado grande contingente de IES (públicas e privadas). Em sua lógica, os partícipes (acadêmicos e docentes dos cursos de licenciatura, professores coordenadores na IES e professores supervisores nas escolas das redes públicas) tem o compromisso de trabalhar compartilhadamente tanto na universidade quanto nos espaços escolares. Sua finalidade primeira

está fundada no fomento à iniciação à docência e qualificá-la, objetivando repercussões diretas na melhoria do desempenho da educação básica. O PIBID, desde a sua implantação, teve um forte impacto socioeducacional, tanto no contexto das IES quanto nas escolas.

Imbricada a intencionalidade de ampliar a oferta da formação superior em nível de graduação, a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹¹, foi criada pelo Decreto nº 5.622 de dezembro de 2005. Os cursos nesta modalidade, já prevista pela LDB nº 9.394/96, passaram a equiparar-se aos cursos presenciais, sendo considerada a equivalência da documentação (diploma e certificado) que certifica a conclusão dos estudos no ensino superior. A prioridade de atendimento da UAB, desde a sua criação, na perspectiva da formação de professores, esteve e está voltada aos docentes atuantes na educação básica, assim como às equipes diretivas, dirigentes municipais, conselheiros, entre outros sujeitos que atuam na educação básica. Outra finalidade da UAB está, justamente, na tentativa de diminuição das desigualdades sociais, na diminuição das distâncias, [re]articulação de tempos e espaços, assim como minimizar o monopólio da oferta dessa modalidade educativa pela iniciativa privada.

Conforme dados do INEP de 2012, referentes à Educação Superior, é possível verificar a evolução da matrícula na modalidade presencial e a distância, sendo que no período 2011-2012 as matrículas cresceram 3,1% nos cursos presenciais e 12,2% nos cursos a distância. Os cursos a distância já contam com uma participação superior de 15% na matrícula de graduação.

Autores como Gouvêa e Oliveira (2006), Jorge e Antonine (2011), apontam que a regulamentação da EaD, enquanto política educacional, está bem articulada, porém, sinalizam que algumas questões precisam ser discutidas e fortalecidas com relação à educação na modalidade a distância: credenciamento das IES e dos cursos; acompanhamento e avaliação dos cursos e das IES pelo poder

⁸ Instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 o PARFOR fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>.

⁹ A Plataforma Paulo Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/>>.

¹⁰ Até 2012, o PARFOR implantou 1.920 turmas. Há 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais, localizadas em 397 municípios do País. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>.

¹¹ O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>

público; as condições de seleção, formação e contratos e atuação dos tutores; as condições dos polos credenciados pelas IES.

Outro fator importante e interveniente nas políticas de formação docente no Brasil, tanto na perspectiva da formação inicial quanto continuada, é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI¹². Embora relacionado a um contingente maior de graduação, esse programa repercutiu e vem repercutindo na expansão dos cursos de licenciatura pelas universidades federais. Sabe-se que há uma orientação de que a universidade pública deve aderir à expansão e, nesta lógica, o REUNI se conecta ao cenário da educação superior a partir de fatores tais como: a interiorização das universidades; a expansão da oferta de cursos noturnos e o aumento do número de matrículas nas IFES; a adesão das IES públicas ao menu de cursos ofertados pela UAB e o consequente aumento do número de polos e matrículas em cursos EaD; recursos financeiros liberados para as universidades federais a partir da adesão e aprovação do plano de [re]estruturação e expansão, em atendimento aos preceitos normativos do Programa.

[In]Conclusões à guisa de conjecturas atuais e futuras

A formação inicial de professores tem relevância ímpar na conjuntura das políticas de formação docente no Brasil, uma vez que dela desencadeiam-se as bases fundantes subjacentes à atuação do profissional da educação. É nestas bases que o profissional vai, primeiramente, buscar subsídios para exercer a atividade educativa nos múltiplos contextos de atuação docente, os quais repercutem no seu desenvolvimento profissional. Para Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) o desenvolvimento profissional, entre outros significados, pode ser compreendido por um estado de orientação e formação para a educação do sujeito, e não como estado condicionado a ações de formação específica, no decorrer da prática profissional.

Assim sendo, a formação inicial, se bem articulada e subsidiada por processos formativos ancorados na inter-relação e indissociabilidade teoria e prática, potencializa ao profissional da educação, em seus processos de formação continuada, avançar no seu aperfeiçoamento e consequente

desenvolvimento profissional. Nesta lógica, não se pode e não se quer que as políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores no Brasil sejam conotação de processos formativos aligeirados, desarticulados e sem a real e necessária construção de conhecimentos, compreensão dos saberes e experientiação dos fazeres da profissão docente.

Vários autores tem discutido o desenvolvimento profissional dos docentes, entre eles, Contreras (2002), Weber (2003), Fanfani (2007), Lessard (2006), Morosini (2006) e Oliveira (2010). Apesar das diferentes abordagens inter-relacionadas à profissionalidade e à profissionalização docente, seja pelo viés dos saberes, do desenvolvimento, do compartilhamento entre profissionais, da qualidade, entre outros enfoques, o que se torna central é que tais autores são unânimes em apontar a importância da formação inicial na construção desse processo.

Segundo Morosini (2006) as competências relacionadas à profissão docente estão agregadas ao ideário onde esse profissional, o professor, está inserido e que “suas condições objetivas de vida de formação e trabalho se constituem como um pressuposto da sua docência” (p. 94). Para tanto, a formação docente requer que nos processos de formação do professor (inicial ou continuada) haja aproximações significativas e relevantes entre as concepções teóricas do curso e os contextos e situações de atuação docente. Cada professor tem a sua noção de prática e a mesma está ancorada em suas trajetórias formativas, na interveniência da relação de qualidade ou não entre teoria e prática, da vigência paradigmática educacional em sua formação, assim como da sua inserção nos contextos de atuação, entre outros aspectos.

Não adianta aumentar o arcabouço de oportunidades e ofertas de programas e ações governamentais para a formação inicial e continuada de professores, seja presencial e/ou a distância, se nos elementos fundantes e basilares da formação dos docentes não há sustentabilidade na articulação curricular dos respectivos cursos e, portanto, se produz quantidade de sujeitos formados, porém ainda com diversas fragilidades especialmente no que diz respeito aos aspectos epistemológicos de sua práxis. Com isso, quer-se afirmar que as [re] formulações e [re]orientações alusivas às políticas de formação docente no Brasil ainda precisam

¹² O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A expansão da Rede Federal de Educação Superior no Brasil teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais, sendo que o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>

avançar consideravelmente, justamente porque estão focadas em uma formação sob o viés da especialidade profissional e, portanto, sendo realizadas em cursos distintos, separados, ainda sem articulação entre si, sem um núcleo básico que potencialize aos futuros professores dialogarem conhecimentos afins e construam saberes e fazeres compartilhadamente na seara da formação inicial e que repercutam na qualificada atuação docente. Esta separação clássica da divisão do trabalho, da divisão da ciência, da divisão da técnica, acaba desencadeando na educação a histórica setorização das áreas do conhecimento e a distinção entre formação em área disciplinar e formação pedagógica, ou seja, dois pilares que precisam constituir unidade (conteúdo e o método), mas que, ainda, não se comunicam.

Por fim, é importante registrar que investir fortemente em programas e ações de formação, seja inicial ou continuada, não é suficiente para desencadear desenvolvimento profissional e qualificar a profissionalização docente. Torna-se indispensável e urgente no Brasil, que haja consciência e envolvimento coletivo¹³ quanto a muitos outros fatores que interferem na identidade e na valorização do profissional da educação, entre eles, boas condições de trabalho, plano de carreira condizente com a formação e atuação profissional, remuneração digna, tempo adequado para planejamento e participação nos cursos de formação continuada, entre outros.

Referências

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.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília/DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais, 2008. Catálogo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalogo2008azul.pdf>>

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação a Distância. Brasília/DF, 2005.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>.

_____. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

_____. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília/DF 2010.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, Campinas: Autores Associados/Cedes, v. 28, n. 99, p. 335-353, 2007.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a distância na formação de professores**: viabilidade, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

IESALC. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>>.

JORGE, G.; ANTONINI, E. Articulações e tensões na tutoria em cursos de EaD: o curso de Pedagogia do CEAD/UFOB. **Vertentes**, São João Del Rei, v. 19, n. 1, p. 129-140, jan./jun 2011.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educación & Sociedad**, v. 27, n. 94, p. 223-240, jan.-abr. 2006.

MEC/CAPES. Programa de Consolidação das Licenciaturas. PRODOCÊNCIA. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>.

MEC/CAPES. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. PARFOR. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>.

MEC/CAPES. **Plataforma Paulo Freire**. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/>>.

MEC/CAPES. **Portaria nº 883**, de 16 de setembro de 2009. Estabelece Diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais>>.

MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Edu-

¹³ Incluindo neste universo, especialmente, os governantes que tem o poder de decisão e encaminhamentos pontuais na seara das políticas públicas.

cacionais Anísio Teixeira, INEP. **Censo da educação básica:** 2012 – Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2013.

MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP. **Censo da educação superior:** 2011 – Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2013.

MOROSINI, M. O Ensino Superior no Brasil. In.: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 296-323.

_____. O Professor do Ensino Superior na Sociedade Contemporânea. In.: ENRICONE, D. [et al.]. **A Docência na Educação Superior:** Sete Olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006, p. 85 – 100.

OECD. **Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento.** Disponível em: < <http://www.oecd.org/>>.

OLIVEIRA, D. A. La construcción política de la profesión docente: La experiencia brasileña. In: OLIVEIRA D. A. [et al]. **Políticas Educativas y Territorios:** modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2010, p.131–158.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan.-jun. 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: < <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/>>.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

